



Women&Education

Rivista semestrale

anno III • N. 5 • giugno 2025

Ecofemminismo, Pedagogia e pensiero decoloniale

Nuovi rapporti tra politiche green e diritti civili



COMITATO SCIENTIFICO ED EDITORIALE**Direzione**

Simonetta Ulivieri, Università di Firenze

Comitato di Direzione

Mercedes Arriaga Florez, Universidad de Sevilla
Giuseppe Burgio, Università degli Studi di Enna "Kore"
Antonella Cagnolati, Università degli Studi di Foggia
Carmela Covato, Università degli Studi di Roma Tre
Francesca Dello Preite, Università degli Studi di Firenze
Anna Grazia Lopez, Università degli Studi di Foggia
Teresa Rabazas Romero, Universidad Complutense de Madrid
Gabriella Seveso, Università degli Studi di Milano "Bicocca"

Comitato d'Onore

Franco Cambi, Università di Firenze
Consuelo Flecha García, Universidad de Sevilla
Franca Pinto Minerva, Università degli Studi di Foggia
Luisa Santelli Beccegato, Università degli Studi di Bari "A. Moro"

Comitato Scientifico

Anna Antoniazzi, Università degli Studi di Genova
Anna Ascenzi, Università degli Studi di Macerata
Susanna Barsotti, Università degli Studi di Roma Tre
Federico Batini, Università degli Studi di Perugia
Francesca Borruso, Università degli Studi di Roma Tre
Vittoria Bosna, Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
Lisa Brambilla, Università degli Studi di Milano "Bicocca"
Carlo Cappa, Università degli Studi di Roma "Tor Vergata"
Rosanna Cima, Università degli Studi di Verona
Giuseppina D'Addelfio, Università degli Studi di Palermo
Daniela Dato, Università degli Studi di Foggia
Barbara De Serio, Università degli Studi di Foggia
Antonia De Vita, Università degli Studi di Verona
Martina Ercolano, Università degli Studi di Napoli "Suor Orsola Benincasa"
Rosa Gallelli, Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"
Manuela Gallerani, Università degli Studi di Bologna
Rossella Ghigi, Università degli Studi di Bologna
Carla Ghizzoni, Università Cattolica del Sacro Cuore
Valentina Guerrini, Università degli Studi di Sassari
Manuela Ladogana, Università degli Studi di Foggia
Silvia Leonelli, Università degli Studi di Bologna
Isabella Loiodice, Università degli Studi di Foggia
Stefania Lorenzini, Università degli Studi di Bologna
Maria Rita Mancaniello, Università degli Studi di Siena
Barbara Mapelli, Università degli Studi di Milano "Bicocca"
Laura Marchetti, Università Mediterranea di Reggio Calabria
Francesca Marone, Università degli Studi di Napoli "Federico II"

Elisabetta Musi, Università Cattolica del Sacro Cuore - Piacenza
Silvia Nanni, Università degli Studi dell'Aquila
Rosy Nardone, Università degli Studi di Bologna
Tiziana Pironi, Università degli Studi di Bologna
Debora Ricci, Universitat de Lisboa
Maria Grazia Riva, Università degli Studi di Milano "Bicocca"
Carla Roverselli, Università degli Studi di Roma "Tor Vergata"
Elisabetta Ruspini, Università degli Studi di Milano "Bicocca"
Giulia Selmi, Università degli Studi di Parma
Maria Teresa Trisciuzzi, Libera Università di Bolzano
Maria Tsouroufli, Brunel University London
Elena Zizioli, Università degli Studi di Roma Tre

COMITATO DI REDAZIONE

Responsabile

Francesca Dello Preite, Università degli Studi di Firenze

Editors

Michela Baldini, Università Pegaso
Dalila Forni, Università degli Studi dell'Aquila

Contatti

Via Laura, 48, 50121, Firenze

w&e@pensamultimedia.it

https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/women_education/about/contact

ISSN 2975-0105 (online)



Editore

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. – Via A.M. Caprioli, 8 - 73100 Lecce
tel. 0832.230435 • carla.pensa@pensamultimedia.it • www.pensamultimedia.it
La rivista, consultabile in rete sul sito www.pensamultimedia.it
editing e stampa Pensa MultiMedia - Progetto grafico di copertina Enzo De Giorgi

-
- 1 **Simonetta Ulivieri**
Editoriale | Ecofemminismo e educazione ambientale. Un nuovo mondo è possibile?
-

STUDI, RICERCHE, PROGETTI SUL CAMPO

- 5 **Laura Marchetti**
La lingualatte della madre e della terra-matria. Per un ecofemminismo materialista | *The lingualatte of the mother and of the earth-matria*
-
- 12 **Carla Roverselli**
Educazione, femminismo ed ecologia nel pensiero di bell hooks | *Education, feminism and ecology in the thought of bell hookstranslator*
-
- 17 **Valentina Baeli**
The opposite of two: pedagogical implications in ecofeminist studies by Greta Gaard | *Il contrario di due: implicazioni pedagogiche negli studi ecofemministi di Greta Gaard*
-
- 22 **Gabriella D'Aprile e Cristina Trovato**
"Versi di cura". Poetiche ecologiche e femminili per raccontare la Terra | *"Verses of Care. Ecological and feminine poetics to tell the story of the Earth"*
-
- 28 **Valeria Caggiano e Clau Jones**
Ecofeminism and Empowerment: Towards Social and Environmental Justice and the MORE Project | *Ecofemminismo ed empowerment: Verso la giustizia sociale e ambientale e il Progetto MORE*
-
- 33 **Donatella Azzollini e Valeria Tamborra**
"Gramigna – L'Orto delle Donne" | *Gramigna – The Women's Garden*
-

ECOFEMMINISMO, ETICA E GIUSTIZIA SOCIALE

- 41 **Antonia De Vita e Arianna Sechi**
Ecological Regeneration. Envisioning Ecofeminist Utopias | *Fantasticare utopie ecofemministe per transitare verso nuove partnership*
-
- 46 **Angela Arsena**
Ecofeminism and creative marginality: an alternative geometry of education | *Ecofemminismo e marginalità creativa: una geometria alternativa dell'educazione*
-
- 52 **Valentina Pagliai**
Mother Earth - gender ecology for social justice | *Madre Terra – l'ecologia di genere per la giustizia sociale*
-
- 58 **Sabina Leoncini**
Care of self, environment and others, what gender perspective? | *Cura di sé, dell'ambiente e degli altri, quale prospettiva di genere?*
-
- 64 **Giulia De Rocco**
Ecofeminism and deinstitutionalization: educational practices and horizons of care | *Ecofemminismo e deistituzionalizzazione: pratiche educative e orizzonti di cura*
-
- 70 **Silvia Lelli**
Contenuti nuovi per un pensiero ecofemminista e decolonizzato. Oltre il silenzio sul tabù dell'incesto | *New content for eco-feminist and decolonised thinking. Beyond the silence on the taboo of incest*
-

ECOPEDAGOGIA, PENSIERO DECOLONIALE E SOSTENIBILE

- 75 **Monica Parricchi**
Promozione della financial literacy femminile per una sostenibilità economica equa | *Promoting women's financial literacy for equitable economic sustainability*
-
- 80 **Farnaz Farahi**
Ecofeminism, decolonial thought and the environment. The role of pedagogy | *Ecofemminismo, pensiero decoloniale e ambiente. Il ruolo della pedagogia*
-
- 85 **Raffaella Strongoli**
Disuguaglianze eco-insostenibili. Prospettive di educazione ecofemminista *da Sud* | *Not-sustainable inequalities. Perspectives on ecofeminist education from the South*
-
- 90 **Chiara Borrelli**
The future is ecotrans feminist, posthuman and decolonial (or it's not) | *Il futuro è ecotransfemminista, postumano e decoloniale (oppure no)*
-

NARRAZIONI E RELAZIONE TRA GENERE E ECOPEDAGOGIA

- 96 **Viviana La Rosa e Eleonora Cosentino**
Ecofemminismo e letteratura per l'infanzia: un approccio biopoetico per coltivare il futuro sostenibile attraverso le narrazioni | *Ecofeminism and children's literature: a biopoetic approach to cultivating sustainable futures through narrative*
-
- 102 **Maria Teresa Trisciuzzi**
Radici di libertà. Ecofemminismo e Letteratura per l'infanzia in *Clorofilla dal cielo blu* di Bianca Pitzorno | *Roots of freedom. Ecofeminism and Children's literature in Bianca Pitzorno's Clorofilla dal cielo blu*
-
- 108 **Dalila Forni**
Ortica: dall'ecofemminismo al giardino planetario nella letteratura per l'infanzia | *Ortica: from eco-feminism to the planetary garden in children's literature*
-
- 114 **Michela Baldini**
Giusi Quarenghi: una poetica della Cura tra quotidianità, ecologia e genere | *Giusi Quarenghi: a poetics of care between everyday life, ecology and gender*
-
- 120 **Rossella Caso**
Narrating the (un)human. Ecopedagogies in contemporary children's literature | *Tra umano e non umano. Prospettive ecologiche nella letteratura per l'infanzia contemporanea*
-

RECENSIONI

- 125 Gramigna A., *Pedagogia della fantasia. L'allestimento di contesti cognitivi per i più piccoli*, Tab Edizioni, Roma, 2022.
Dalila Forni
-
- 127 Farahi F., *Iran, realtà sociale e questione femminile. Modelli pedagogici e spunti autobiografici*, Edizioni ETS, Pisa, 2024.
Zoran Lapov
-
- 129 De Vita A., *Ecopedagogia femminista. Prospettive di genere nella transizione ecosociale*, FrancoAngeli, Milano, 2024.
Giada Prisco
-

Editoriale

Ecofemminismo e educazione ambientale. Un nuovo mondo è possibile?

Simonetta Ulivieri

Professoressa Emerita | Università di Firenze | simonetta.ulivieri@unifi.it



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

Citation: Ulivieri S. (2025). Ecofemminismo e educazione ambientale. Un nuovo mondo è possibile? *Women & Education*, 3(5), 1-3.

Corresponding author: Simonetta Ulivieri | simonetta.ulivieri@unifi.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_01

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

Questo numero, il quinto della rivista *Women & Education*, si propone di analizzare i temi ormai rilevanti dell'educazione ecologica, della salvaguardia dell'ambiente in relazione al ruolo del femminismo, attraverso il sorgere dell'Ecofemminismo e delle politiche/azioni verdi svolte dai gruppi femministi. Il movimento femminista degli anni Settanta è confluito in parte politicamente nelle liste Verdi, dove a livello locale e amministrativo si è creata una nuova classe dirigente al femminile attraverso il "Forum delle Donne Verdi", una corrente di pensiero per certi versi separatista che auspicava una nuova rappresentanza politica delle donne e apriva un convinto dibattito su manipolazioni genetiche, pace, distruzione della natura, ambientalismo ecofemminista.

Il Italia l'ecofemminismo ha operato a livello politico soprattutto dagli anni Ottanta fino agli inizi degli anni Duemila, ma non con la forza che ha avuto in Germania e in altri Paesi del nord-Europa. Questo probabilmente perché le forze di rinnovamento sociale dei nostri movimenti femministi sono confluite maggiormente nei tradizionali partiti della sinistra storica, guardando più ai diritti civili e sociali che ai problemi ambientali.

Oggi le ragioni fondanti del movimento ecologista sono molto più visibili e sentite a causa delle distruzioni provocate dai cambiamenti climatici e per la diffusa conoscenza, anche grazie ai massmedia e ai social, delle cause che li provocano. Molti Paesi europei attuano delle politiche green, ma nel campo della produzione industriale, soprattutto automobilistica, le ragioni in difesa della natura e del clima si scontrano con la difficoltà di smantellare un sistema aziendale storicamente dato che porterebbe alla perdita di posti di lavoro rilevanti. Inoltre si va anche diffondendo a livello mondiale con la vittoria negli Stati Uniti del tramphismo una resistenza alle politiche green, cercando di sostenere a causa dei rilevanti interessi economici delle oligarchie politiche al potere le vecchie forme di consumo energetico: carbone, petrolio e nucleare.

Eppure un nuovo mondo è possibile, e sia pure con lentezza e ripensamenti si va verso l'uso di energia pulita, verso l'era del riciclabile. Verso un mondo che non voglia autodistruggersi, distruggendo la Natura.

La vita del nostro pianeta dipende dalla diffusione di questi nuovi saperi solidali. Dipende dalla diffusione della cultura, della solidarietà, della non-violenza, in rapporto alla Natura, alla relazione tra i sessi, alla convivenza umana.

Tutto ormai è collegato alla diffusa convinzione che la Natura e noi con essa sopravviveremo se avremo la forza e la determinazione necessarie a contrastare ogni atteggiamento distruttivo. Dobbiamo essere solidali con la Terra, perché la nostra vita è legata alla sua vita.

L'associazionismo ambientalista e quello femminista sono entrati in contatto e hanno collaborato fin dagli anni Ottanta. Il termine Ecofemminismo dal francese *écoféminisme* risale ad un lavoro di Françoise d'Eaubonne del 1974, *Feminism or Death*.

Alcune elaborazioni femministe hanno messo radicalmente in discussione il progetto di dominio maschile sulla Natura, attraverso il supporto contemporaneo di scienza e tecnologia. Le donne sono oggi nel mondo le leaders delle lotte di difesa ambientale, delle piccole e grandi contese in difesa dell'acqua e dei beni comuni della Terra, così come difendono la loro identità di genere e di appartenenza territoriale, la memoria collettiva, le relazioni solidali, le alleanze sociali, le cooperative di sostegno e di vicinato. In realtà "sono le donne che in Amazzonia si abbracciano agli alberi per impedire l'abbattimento delle foreste, che in India si battono per la difesa dei fiumi e contro le dighe, che in America Latina costruiscono banche locali di semi contro la privatizzazione crescente del vivente e la biopirateria delle multinazionali" (Marchetti, 2012, p.26).

Le studiose internazionali e italiane di eco-femminismo rivendicano l'affermazione della specificità femminile e l'alternativa alla cultura maschilista. L'ecofemminismo evidenzia come occorra puntare nell'educazione delle nuove generazioni a una rivalutazione, celebrazione e difesa di tutto quello che la società patriarcale ha svalutato. Sappiamo bene che nel sapere di origine occidentale, il femminile è sottostimato in quanto associato alla corporeità, alle emozioni, alla cooperazione, alla cura, alle capacità intuitive ed empatiche.

Su questi temi si sono misurate Laura Conti, Grazia Francescato, Rosa Filippini, Renata Ingrao, Laura Cima. Soprattutto dopo il disastro e la tragedia di Chernobyl (aprile 1986) vari gruppi femministi aprirono una riflessione approfondita su quale indirizzo dovesse prendere la scienza rispetto alla natura e alla salvaguardia della vita sulla terra; queste riflessioni dettero luogo alla nascita dell'eco femminismo italiano, costituendo a livello politico un periodo definito "matriarcato verde". Da lì un maggiore impegno contro il nucleare, visto come reale possibilità di autodistruzione dell'umanità.

La morte della natura passa attraverso l'uccisione della madre, una educazione alla Natura e alla vita deve per forza implicare il rinascere negli uomini e nelle donne, del principio femminile e materno. Un principio portatore di valori di pace e di cura dell'umanità, un principio del dono, della tenerezza e della conservazione della vita, anche nelle sue forme più fragili.

Sul versante della ricerca pedagogica gli anni Ottanta segnano un momento di svolta degli studi sull'ambiente, sulla mente ecologica e sull'educazione al rispetto della natura. Tradotto nella scuola a livello didattico, questa nuova attenzione alla natura si trasforma nella valorizzazione del vivere all'aria aperta e nell'insegnare ai piccoli a comprendere le pluridipendenze che regolano la vita, rendendo evidente la rete di relazioni che connettono la specie umana all'alterità animale e vegetale da cui dipende la vita sull'intero pianeta e del cui equilibrio è quindi necessario prendersi cura. L'osservazione e il contatto con la natura vanno quindi favoriti con nuove forme di didattica che portino alla riscoperta degli spazi verdi nelle città, e dove sia possibile a più ampi e ricchi parchi naturali, i boschi, le oasi naturali. La nuova "ricerca pedagogica verde" sottolinea il valore dell'educazione alla natura, dando un senso concreto e pratico, attraverso ad esempio la catalogazione di foglie, fiori, bacche, a seconda della stagione, a forme di un apprendimento cognitivo ed emotivo dell'ambiente circostante e alle varie tipologie di vita, micro e macro che lo abitano.

Questa riscoperta e valorizzazione della natura anche nelle aule scolastiche ha il suo epicentro nei tanti studi che Franco Frabboni ha dedicato negli anni all'educazione ambientale, da solo e insieme a numerosi studiosi che nella sede bolognese hanno indagato il problema da un punto di vista storico (Mirella D'Ascenzo), teorico (Silvia Demozzi) e più prettamente didattico (Zucchini, Bonfanti, Guerra e Sorlini, come pure Gavioli e Vianello).

È un periodo questo dove in varie Università italiane nasce una forte attenzione ad un nuovo modo di educare all'amore e al rispetto della Madre Natura; queste tesi si ritrovano a Milano Bicocca nelle analisi affascinanti, tra riflessione letteraria e filosofica di Duccio Demetrio; a Padova in uno degli studi più diffusi scritto da Raffaella Semeraro, autrice nel 1992 del volume *Educazione ambientale, ecologia, istruzione* e Direttrice di una Scuola di Specializzazione universitaria su questi temi; a Firenze in relazione al concetto di comunità educante, ripreso da Raffaele Laporta e coniugato con la sostenibilità ambientale, elaborato da Paolo Orefice in collaborazione con Giovanna Del Gobbo e Marisa Iavarone; a Bari dove il tema dello sviluppo sostenibile viene affrontato da Luisa Santelli Beccegato, e costituito un "Centro di Esperienza di Educazione Ambientale", proponendo anche la nuova figura dell'"educatore ambientale", quale professionista del e per il futuro con il contributo di Gabriella Calvano. A Catania ad opera di Marinella Tomarchio, in collaborazione con Gabriella D'Aprile e Viviana La Rosa, nasce una delle analisi più originali che coniuga la difesa della natura, alla lotta alla mafia e all'impegno politico-sociale dei giovani siciliani di contribuire alla rinascita agricola e produttiva delle terre sottratte e confiscate alla delinquenza mafiosa locale.

Una grande isola felice del pensiero verde, e dell'educazione ambientale da valorizzare nel territorio circostante, dando voce agli insegnanti, alle scuole e agli scolari, in momenti annuali di incontro e di confronto è la Libera

Università di Bressanone, e in particolare l'impegno portato avanti negli anni da Liliana Dozza, ormai al suo IX incontro su "Educazione, Terra, Natura", un modo per collegare la riflessione pedagogica sulla salvaguardia dell'ambiente con il territorio stesso, partendo dai bambini e dalla scuola e tornando a loro e alle loro riflessioni, spesso ingenue, ma autentiche e incontaminate.

Altre sfide pedagogiche della post-modernità sono quelle su cui si interroga Anselmo R. Paolone dell'Università di Udine, affrontando l'approccio comparativo alla globalizzazione, indicando le ricerche etnografiche come elementi scientificamente rilevanti di transculturalità, ponendosi domande sulla validità dei curricula nazionali nella scuola, in questa era di forte trasformazione.

Una analisi fortemente riflessiva dal punto di vista filosofico su questi temi la dobbiamo a Luigina Mortari che pone al centro del suo pensiero, la cura, come bene essenziale per la vita umana. Secondo la studiosa dell'Università di Verona, per dare forma al nostro essere possibile, dobbiamo aver cura di noi, degli altri, del mondo. Sempre a Verona si collocano negli anni Ottanta le fondamentali ricerche di pedagogia di genere di Anna Maria Piuksi, e più di recente Antonia De Vita nel suo coniugare brillantemente ecopedagogia e femminismo.

Un contributo rilevante al grande raccordo tra innovazione economica, risorse umane e sostenibilità ambientale è quello portato avanti a Brescia da PierLuigi Malavasi, che ha dedicato numerosi studi all'educazione ambientale, il suo volume *Pedagogia verde* è uscito nel 2008. Attualmente insegna all'Università "Pedagogia e formazione alla transizione ecologica", ed è promotore di numerose ricerche scientifiche anche internazionali in questo ambito.

In questo panorama restano fondamentali e di grande respiro le ricerche, sia gli studi che le pratiche, promosse da Franca Pinto Minerva fin dagli anni Ottanta, prima a Bari e poi a Foggia, con una ricca presenza di studiose, da Isabella Loiodice a Anna Grazia Lopez, da Barbara De Serio a Daniela Dato, che coniugano *Pedagogia e Genere*, esponenti nuove di un nuovo forte arricchimento femminista della Pedagogia italiana. Si tratta di una valorizzazione sacrale della Natura, considerata Dea Madre, secondo le antiche civiltà matriarcali del Mediterraneo, da salvaguardare, perché da essa si genera la vita attraverso la procreazione e la maternità, secondo il mito ancestrale di Proserpina.

Al centro di queste riflessioni, sta la possibilità di fondare un pensiero della differenza che promuova identità plurali e diverse, sostenendo il diritto alla differenza, all'accoglienza arricchente di mondi e culture migranti. Dando valore a donne e a uomini, a culture differenti, a linguaggi diversi, guardando al rispetto per l'altro, il diverso.

Interessante e veramente originale in questo contesto il contributo di Laura Marchetti, che propone di uscire dal pensiero chiuso in mura e recinti, andando oltre la "mente coloniale" da cui occorre emanciparsi, pensando e ri-progettando un mondo nuovo nella libertà. Marchetti, proveniendo tra l'altro da esperienze politico-sociali di sinistra ecologica, stabilisce colte relazioni tra la natura e la terra, come territorio non solo dei padri, ma anche e soprattutto delle madri, la Matria.

Il presente numero di Women & Education attraverso contributi scientifici nuovi e rilevanti ha stabilito una stretta interconnessione in educazione tra ricerca ambientale e ricerca di genere. Andando a promuovere più forti fondamenti teorici e storici, letterari e narrativi, didattici e relazionali, ma anche contemporanei e esperienziali tra coloro che si impegnano per definire un mondo nuovo, contraddistinto da rispetto per l'ambiente e per l'altro da sé, sia nel mondo umano che in quello animale e vegetale.

Si è guardato ad un pensiero, l'ecofemminismo che ponga al centro il proseguimento della vita sul nostro pianeta, salvaguardando l'esistenza della terra e delle future generazioni, attraverso la difesa del genere e della maternità. I giovani meno legati all'interesse e allo sfruttamento dell'umanità sono portatori di un pensiero sano, indipendente e forse utopico, ma certamente legato a una *educazione cosmica* come quella ipotizzata da Maria Montessori.

I temi più ricorrenti sono: i punti d'incontro tra pensiero verde e pensiero rosa; alfabeti ecologici e femministi; educazione e difesa dell'ambiente; scuole all'aperto; nuove forme di didattica per insegnare il rispetto dell'ambiente; educazione e territorio; letteratura, immaginario, natura, Matria; paesaggi innovativi e relazioni solidali; oltre la mente coloniale: nutrizione e istruzione di base per tutti/e; sostenibilità ambientale e difesa della vita anche nelle zone sottosviluppate del mondo; pace e collaborazione tra popoli e etnie.

L'indice di questo numero della rivista è emblematico per la ricchezza e originalità dei contributi che vi compaiono e va sottolineato che molti interventi sono frutto di giovani studiose, che attraverso studi nuovi e intelligenti dimostrano come questo indirizzo di ricerca dell'ecofemminismo sia prezioso e da promuovere e coltivare nell'area della ricerca pedagogica.

Riferimenti bibliografici

- Augé M. (2017). *Un altro mondo è possibile*. Torino: Codice.
Baldini M., Ulivieri S. (a cura di) (2025). *Ecofemminismo e educazione*. Pisa: ETS.
Bateson G. (2002). *Verso una ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
Benetton M. (2021). *Paesaggio pedagogico. Itinerari outdoor per un'ecocittadinanza*. Lecce: Pensa MultiMedia.

- Bianchi B. (2021). *Ecopedagogia. Il senso della meraviglia nella riflessione femminile*. Napoli: Marotta&Cafiero editori.
- Calvano G. (2015). *Educazione ambientale e formazione degli operatori. Il caso Puglia*. Milano: Guerini. Prefazione di L. Santelli Beccegato e A. Tursi.
- Crivellaro F., Nardone R. (a cura di) (2020). *Educazione e questioni di genere. Percorsi formativi e pratiche educative tra scuola e territorio*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Ascenzo M. (2018). *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*. Pisa: ETS.
- Dato D., Ladogana M., Taverna L. (a cura di) (2018). *Formare ecologicamente. Riflessioni teoriche e itinerari di esperienza*. Bergamo: Zeroseiup.
- D'Eaubonne F. (1974). *Le féminisme ou la mort*. Paris: Editions P.O.L.
- Demetrio D. (2013). *La religiosità della terra. Una fede civile per la cura del mondo*. Milano: Raffaello Cortina.
- De Vita A. (2025). *Ecopedagogia femminista. Prospettive di genere della transizione ecosociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Dozza L. (a cura di) (2018). *Maestra Natura. Per una pedagogia esperienziale e co-partecipata*. Bergamo: Zeroseiup.
- Frabboni F. (1980). *Scuola e ambiente*. Milano: Bruno Mondadori.
- Frabboni F. (1985). *L'ambiente come alfabeto* (in collab. con G.L. Zucchini). Firenze: La Nuova Italia.
- Frabboni F. (a cura di) (1989). *L'ambiente come laboratorio*. Teramo: EIT.
- Frabboni F. (a cura di) (1990). *Ambiente e educazione*. Bari: Laterza.
- Frabboni F. (1993). *Manuale di educazione ambientale* (in collab. con P. Bonfanti, L. Guerra, C. Sorlini). Bari: Laterza.
- Frabboni F. (a cura di) (1998). *Ambiente s'impara* (in collab. con G. Gavioli e G. Vianello). Milano: FrancoAngeli.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2014). *Una scuola per il Duemila. L'avventura del conoscere tra banchi e mondi ecologici*. Palermo: Sellerio.
- Gaard G. (ed.) (1993). *Ecofeminism. Women, Animals, Nature*. Philadelphia: Temple University Press.
- Guerra M. (a cura di) (2015). *"Fuori". Suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*. Milano: FrancoAngeli.
- Iavarone M.L., Malavasi P., Orefice P., Pinto Minerva F. (a cura di) (2017). *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Loiodice I., Pinto Minerva F. (a cura di) (2006). *Donne tra arte, tradizione e cultura. Mediterraneo e oltre*. Padova: Il Poligrafo.
- Malavasi P. (a cura di) (2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola.
- Malavasi P. (2010). *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*. Milano: EduCatt.
- Marchetti L. (a cura di) (2007). *Ecologia politica*. Milano: Puntorosso.
- Marchetti L. (2012). *Alfabeti ecologici*. Bari: Progedit.
- Marchetti L. (2014). *La Fiaba, la Natura, la Matria. Pensare la decrescita con i Grimm*. Genova: Il nuovo Melangolo.
- Marchetti L. (2014). *Oltre la mente coloniale. Allegorie d'infanzia, d'arte e d'amore*. Milano: Guerini.
- Marchetti L. (2021). *Matria*. Napoli: Marotta&Cafiero editori.
- Marcomin F., Cima L. (a cura di) (2017). *L'ecofemminismo in Italia. Le radici di una rivoluzione necessaria*. Padova: Il Poligrafo.
- Mellor M. (1997). *Feminism & Ecology*. Cambridge: Politi Press.
- Merchant C. (1988). *La morte della natura*. Milano: Garzanti.
- Morin E. (1988). *Il pensiero ecologico*. Firenze: Hopefulmonster.
- Mortari L. (2001). *Per una pedagogia ecologica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mortari L. (2003). *Ecologicamente pensando. Cultura ambientale e processi formativi*, Milano: Unicopli.
- Mortari L. (2017). *La memoria vivente e il pensiero sensibile. Per una filosofia ecologica dell'educazione*. Milano: Mimesis.
- Nussbaum M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Paolone A.R. (2008). *Educazione comparata e etnografia tra globalizzazione e post modernità*. Roma: Editrice Monolite.
- Persi R. (2012). *Ambiente. Conoscere per educare*. Milano: FrancoAngeli.
- Persi R. (2015). *Ambiente. Suggestioni pedagogiche*. Milano: Pearson.
- Pinto Minerva F., Gallelli R. (2004). *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*. Roma: Carocci.
- Santelli Beccegato L. (2018). *Educazione allo sviluppo sostenibile. Un importante impegno da condividere*. Milano: Guerini.
- Semeraro R. (1992). *Educazione ambientale, ecologia, istruzione*. Milano: Franco Angeli.
- Shiva V. (2015). *Il bene comune della terra*. Milano: Feltrinelli.
- Strollo M.R. (2006). *Ambiente, cittadinanza, legalità*. Milano: FrancoAngeli.
- Tomarchio M., D'Aprile G., La Rosa (2018). *Natura cultura. Paesaggi "oltreconfine" dell'innovazione educativo-didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- Vinella M. (a cura di) (2006). *Tra mare e terra. La cultura dell'ambiente*. Napoli: Tecnodid.
- Zavalloni G. (1996). *La scuola ecologica. Esperienze e proposte per educare all'ambiente*. Cesena: Macro Edizioni.
- Warren K.J. (ed.) (1994). *Ecological Feminism*. London-New York: Routledge.

La lingualatte della madre e della terra-matria.
Per un ecofemminismo materialista
The lingualatte of the mother and of the earth-matria

Laura Marchetti

Professoressa Associata, Università degli Studi Mediterranea, laura.marchetti@unirc.it



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

La lingualatte è la lingua che si apprende spontaneamente, bevendola dalle labbra della madre così come dal suo seno si beve il latte, è una lingua fatta di voce più che di parole, perché, prima di comunicare significati, vuol dire l'amore. Le nonne, le balie, le maestre, l'hanno conservata per secoli nei canti funebri, nelle ninne-nanne e nelle fiabe. I popoli romantici la hanno riconosciuta, trasformando la lingua materna nella lingua nazionale, di un nazione senza confini che non è la Patria dei Patriarchi e dei Patrimoni ma la Matria delle radici, della memoria, dei luoghi di infanzia e protezione. Ma soprattutto è il vento, l'acqua della sorgente, il fruscio delle foglie, il gemito dell'animale, che l'hanno parlata come lingua universale che, al di là dei confini e dei muri, accomuna i viventi fra le braccia della Natura-Madre, rifondando così il concetto ecologico di Terra-Patria verso l'utopia di una Terra-Matria.

KEYWORDS

**Lingualatte, Matria, Natura Madre, madre, ecologia profonda.
Lingualatte, Matria, Mother Nature, mother, deep ecology.**

Lingualatte is the language that is learned spontaneously, drinking it from the lips of the mother just as one drinks milk from her breast. It is a language made of voice rather than words, because, before communicating meanings, it means love. Grandmothers, wet nurses, teachers, have preserved it for centuries in funeral songs, lullabies and fairy tales. The romantic peoples have recognized it, transforming the "mother tongue" into the "national language", of a nation without borders that is not the Homeland of Patriarchs and Heritages but the Homeland of roots, of memory, of places of childhood and protection. But above all it is the wind, the water of the spring, the rustling of the leaves, the moan of the animal, that have spoken it as a universal language that, beyond borders and walls, unites the living in the arms of Mother Nature, thus re-establishing the ecological concept of Earth-Homeland towards the utopia of a Mother-Earth.

Citation: Marchetti E. (2025). La lingualatte della madre e della terra-matria. Per un ecofemminismo materialista. *Women & Education*, 3(5), 5-11

Corresponding author: Laura Marchetti | laura.marchetti@unirc.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_02

Submitted: March 31, 2025 • **Accepted:** May 24, 2025 • **Published:** June 30, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. L'immagine materna della Natura

L'ecofemminismo è stata la trama sotterranea che ha retto, per più di trent'anni, la mia riflessione teorica, il mio impegno civile e anche la mia scelta esistenziale di essere una "donna di strada", una donna che, all'individualismo del chiuso, preferisce l'aria aperta e la comunità.

Ho cominciato ad occuparmene nel 1992, in un Convegno curato con Peter Zeller, filosofo ed ecologista, che aveva come titolo "*La Madre, il Gioco, la Terra*" e a cui parteciparono studiosi di altissimo livello, fra cui Luisella Battaglia, con un fondamentale contributo che era una ricostruzione teorica dell'ecofemminismo (1994). La mia relazione di apertura si intitolava "*Apparizioni di una Dea*" e cercava di motivare il Manifesto del Convegno: *La Leda in piedi* di Leonardo da Vinci. In primo piano, l'amoroso amplesso fra la femmina ignuda, selvatica, sensuale e l'animale, un cigno selvatico, sensuale, anch'esso ignudo. In basso dei bimbi appena nati, emersi da uova dischiuse e dall'incontro d'amore fra i due esseri così uguali, così diversi. Intorno le erbe, i fiori, gli alberi, le case e una città non ostile ma come emersa magicamente da quella terra che avvolgeva tutto e che sembrava illuminata da quello che Jaspers (1983), interprete di Leonardo, chiamava l'*Umgreifende* (l'Abbracciante), ovvero un punto di rottura misterioso attraverso cui, nella materialità, entrava la trascendenza, la sacralità, rendendo tutto legato, tutto solidale, tutto connesso.

L'idea generale che il quadro sembrava esprimere era la forza corporea e spirituale della fecondità e della materna donazione, non solo della donna, ma dell'intera Natura, la quale, sin dall'etimologia, rimanda alla nascita, al crescere e al far crescere, alla metamorfosi e alla rigenerazione¹. Una etimologia – ripresa poi dai filosofi e dai poeti latini e greci (Omero, Epicuro, Empedocle, Lucrezio) e assunta dai naturalisti rinascimentali perseguitati (Bruno, Telesio, Campanella) – che sosteneva una immagine arcaica della *Dea Natura*, una Dea Madre, procreatrice sacra degli uomini, degli animali, della vegetazione, generatrice della vita e del movimento, principio di armonia e di connessione fra tutte le sue creature, viventi e non viventi. Una Dea nutritiva, generosa, ma anche oscura in quanto garante dell'avvicendamento delle nascite e delle morti, attraverso una continua rigenerazione e metamorfosi. Una Dea Femmina dai vari nomi che certo non istituiva il matriarcato (giuridicamente mai esistito), ma che ridava alle femmine valore simbolico, dignità e un compito: custodire la vita e difenderla da ogni aggressione.

La Dea rappresentava per me, filosofa materialista, la trasposizione metaforica di un paradigma di razionalità e di scienza purtroppo sconfitto agli inizi del Moderno, quando si era affermata, nei secoli vincenti, l'immagine cartesiana della Natura come una "cosa" (*res extensa*), una macchina senza fecondità e senza vita messa in moto da una specie di Dio-orologiaio (maschio) che aveva ordinato le forme, i suoni, i colori, le qualità, sussumendoli all'interno di invarianza, costante e quantità di una impalcatura matematica impeccabile. Immagine dunque di una "natura morta" su cui, aveva spiegato Caroline Merchant, pioniera dell'ecofemminismo, si era celebrata più facilmente la "*morte della natura*", ovvero la sua riduzione a "oggetto" da poter abusare e violentare. Esattamente come a "oggetto" o "cosa" erano state ridotte le donne, per poter essere abusate, violentate, addomesticate in quanto solo "natura", bassa, istintuale "materia" priva di trascendenza e spiritualità (Merchant 1988).

Andava perciò "ribaltata", nel processo di liberazione, questa doppia reificazione, come suggeriva un'altra pioniera dell'ecofemminismo, Ynestra King (1981). E ciò diventava ancora più urgente, a mio parere, di fronte al crescente disastro del pianeta causato dalla tecnoscienza, un *Ge-stell*, come dice Heidegger, un avido richiedere, una bizzarra pretesa di imporsi sempre e dovunque come profanazione, fatta in nome della produzione capitalista e di un mondo in cui tutto "serve" per essere lavorato e manipolato, in cui le rose, gli alberi, le montagne e le stelle sono solo "risorse" che sussistono ai fini del lucro e dello sfruttamento. Questa tecnoscienza senza più scienza, perché senza previsione e precauzione, si era fatta oltremodo pericolosa dato che – con la chimica, l'elettronica, la genetica, la scissione nucleare – aveva cominciato "a camminare nelle scarpe della Natura" (Jonas, 2009), così da poter finalmente realizzare il sogno patriarcale di Frankenstein: strappare alle madri la maternità per creare in laboratorio nuovi organismi, per far saltare il limite della morte, per portare l'artificiale nel nucleo della materia, nel cuore stesso della vita.

La "*deep ecology*" offriva nuove categorie politiche alla doppia sovversione: non la *shallow ecology*, l'ecologia di superficie che si preoccupava della gestione dell'esistente e di piccoli aggiustamenti ambientali, ma una ecologia profonda che chiedeva una nuova etica, una ritrovata maniera di comunicare con la Natura (Naess 1973; Zimmermann, 1987). Ma era soprattutto un nuovo paradigma epistemologico che, lanciando una sfida alla concezione tecnicistica e riduttiva della scienza (Bocchi, Ceruti, 1988), poteva sostenere l'ecofemminismo: un paradigma della complessità, eco di attività femminili già nello stesso nome², che, partendo dal materialismo dell'evoluzione e non dalla creazione, tornava a guardare la Natura come un organismo vivo e intelligente, "un organismo divino, matriciale, nutriziale, placentare" (Morin, 1988, 80). All'interno di questo paradigma rinasceva perfino la Dea che,

1 Natura, dalla radice gna, "generazione", donde nasci, "venire ad essere per generazione", ripreso anche in materia, derivante da mater, l'albero che produce virgulti, poi assunto come "origine", "matrice" e "madre" (Kerenyi, 1978, 303).

2 "Complexus", nell'etimologia latina, è ciò che viene tessuto e il tessuto deriva da fili differenti e diventa Uno.

da immagine mitico-poetica, si era fatta ipotesi scientifica (*l'Ipotesi Gaia*) con James Lovelock, un chimico dell'atmosfera che forniva una rappresentazione della Natura e della Terra come un organismo vivente autocreato in base alle interazioni degli esseri viventi che la abitano (Lovelock 1981). Un organismo che era anche intelligente, essendo dotato, come spiegava Bateson antropologo e cibernetico, di una specie di "Mente", insita e non trascendente, la quale presiede i processi evolutivi ponendo tutti gli esseri in una *struttura unica che li connette*, che connette cioè, tramite informazioni, metafore e omologie, "il granchio con l'aragosta, l'orchidea con la primula e tutti e quattro con me. E me con voi" (Bateson, 1984, p. 21).

Sono connessioni che appartengono al territorio del "sacro", ovvero la misteriosa Unità del mondo biologico globale "che non può essere rappresentata in forma lineare dei riduzionismi e dei meccanicismi, anche perché si trova al limite del non-dicibile e della non-comunicazione che ogni conoscenza deve avere per non essere sopraffatta dalla propria *Ybris*" (Bateson, 1989, p. 12). La quale, sin da Prometeo, è maschia, non dei maschi gentili però, ma dei maschi affetti dal delirio onnipotente del Patriarcato. Essa ruba alla Natura i segreti in nome della competizione. Eppure, ci insegna Lynn Margulis, una biologa fra le promotrici del paradigma della "complessità", l'evoluzione e l'infinita storia di nascite non create ma partorite, mostra non "le unghie e gli artigli insanguinati" della vulgata darwiniana ma una "alleanza simbiotica" che, sin dalla cellula eucariota, ha unito gli organismi viventi nella ricerca comune di respiro e di cibo, secondo modelli filiali e fraterni di interazione, mutuo appoggio e cooperazione (Margulis, 1981). Ascoltarla, per me che allora stavo diventando madre, è stata una lezione e una fede: nella ottica della condivisione, la Natura mi ha dato sempre la risposta migliore.

2. Ecofemminismo ed ecologia popolare

Quindici anni dopo ero diventata Sottosegretario all'Ambiente (ma avrei preferito essere Sottosegretario ai "Naturschutz e ai "Denkmalschutz" previsti nella Costituzione della Repubblica Federale tedesca). Con una Commissione di Saggi istituita al Ministero, avevamo stilato gli "Alfabeti ecologici", un programma di alfabetizzazione ecologica "di massa", a partire dall'introduzione a scuola dell'*educazione naturale* ("educazione ambientale" è espressione riduttiva, designando l'ambiente uno sfondo che non rende conto della complessa unità umano-naturale) e dell'*ecopedagogia*, una modalità di insegnamento che, oltre a valorizzare l'educazione "en plein air", in scuole "senza tetto e pareti", nel bosco o vicino al mare, formasse le nuove generazioni ad un ritrovato senso di interdipendenza e condivisione fra tutto ciò che vive (Marchetti, 2012). Il testo era dedicato a Maria Montessori, la prima medica/pedagogista che aveva rivalutato non solo l'importanza dell'educazione in campagna o nell'orto, ma anche l'importanza dei sensi e del movimento per lo sviluppo del potenziale della mente. Oltre l'omaggio ad una donna, non c'era però una riflessione sul rapporto donne-Natura, anche perché, in quel periodo, il femminismo italiano o era immerso nel "femminismo essenzialista" della Muraro (in cui la Dea era un dio, non la materia), o era ancorato al "femminismo umanistico" della De Beauvoir (nella cui prospettiva la donna, come l'uomo, realizza la sua umanità trascendendo la "datità" della natura e della biologia), oppure era troppo impegnato nelle questioni di parità ed emancipazione, per concedersi anche ai "lussi" dell'ecologia profonda.

Un femminismo naturalista, anzi materialista, l'avevo però reincontrato oltre l'Europa, al Vertice Mondiale sullo Sviluppo di Johannesburg, nel 2003. In realtà frequentavo più il Controvertice che il Vertice stesso. Ci andavo con Giovanna Ricoveri, ecomarxista, fondatrice della Rivista "*Capitalismo, Natura, Socialismo*" e traduttrice di O'Connor. Lì al Controvertice, c'erano le periferie del mondo e tante donne, donne attiviste soprattutto africane, alcune poverissime ma vestite di colori e di sole, che affollavano i vari Forum per denunciare non solo la violazione dei loro diritti, ma la violazione dei diritti di tutti, dei diritti dell'acqua, dell'aria, della terra, insomma dei Beni Comuni della vita. Nei loro villaggi, anche i più sperduti, si erano abbracciate alle foreste per non farle tagliare, come Marina Silva, ministra dell'ambiente nel governo Lula; avevano lottato contro le dighe e il furto dei pozzi d'acqua, come Vandana Shiva, si erano battute contro l'ulteriore enclosurizzazione delle terre, come le contadine di Via Campesinas; avevano fondato, come il gruppo delle Custodias della Semillas, vere e proprie banche etiche per difendere i semi, i geni, la biodiversità minacciata dall'azione predatoria delle multinazionali (Marchetti, 2008).

Organizzate in decine e decine di associazioni locali, tutte queste donne di terra e di sole, molte analfabete, erano riuscite a far approvare, ai Grandi del Vertice, la *Declaration sobre Biopirateria, Biodiversidad y Derechos Comunitarios*, un documento che per me diventava l'apice di un ritrovato ecofemminismo in quanto non solo lanciava l'allarme sui pericoli dei brevetti, delle bioprospezioni e dei prodotti transgenici, ma difendeva anche la bellezza, la varietà della Natura Madre da custodire con gesto filiale. Individuando il "nemico" assoluto nel colonialismo (un *ecocolonialismo* che non solo sfrutta e uccide gli esseri umani, ma ha dichiarato guerra all'intero vivente), il Documento rimarcava il valore dei luoghi, dei paesaggi non ancora antropizzati, dei villaggi rurali, delle conoscenze tradizionali locali, vere e proprie tecniche di sobrietà e sostenibilità. Inoltre, proponeva una nuova categoria del diritto, né privato e nemmeno economico, ma un diritto etico, un "*diritto universalistico delle comunità*" che derivava da una identificazione con la Natura e che avrebbe permesso agli esseri umani di ridiventare di nuovo "*generosos como la Tierra, claros como el Agua, fuertes como el Viento y tan lejos i tan cerca como el Sol*" ("generosi come la Terra,

chiari come l'Acqua, forti come il Vento e lungimiranti e intimi come il Sole" (*Declaration de Johannesburg sobre Biopirateria*).

Questo eco-femminismo mondiale a tutela della poesia e dei Beni Comuni, a cui sentivo profondamente di aderire, aveva stabilito una alleanza fortissima con l'"ecologia popolare" o l'"ecologia dei poveri", come l'aveva chiamata Joan Martinez Allier, uno degli estensori di un altro Documento mondiale importantissimo, la *Carta della Terra*, approvata dall'UNESCO nel 2000 e fortemente voluto dagli oppressi del mondo, un Documento che "di fronte ad un futuro carico di promesse quanto di pericoli", impegnava gli Stati sottoscrittori non solo ad un cambiamento politico delle strutture economiche e sociali che stavano mettendo in scacco il pianeta, ma ad operare una rivoluzione culturale in vista di una "cittadinanza globale", dato che "per progredire, dobbiamo riconoscere che, pur tra tanta straordinaria diversità di culture e di forme di vita, siamo un'unica famiglia umana e un'unica comunità terrestre con un destino comune". Perciò "è imperativo che noi tutti, popoli della Terra, dichiariamo le nostre responsabilità gli uni verso gli altri, nei confronti della grande comunità degli esseri viventi e delle generazioni future" (Preambolo).

Un progetto grandioso, una grande utopia del futuro che però, come aveva già detto Edgard Morin, rischia di non vedere la sua realizzazione se non si eliminano i muri, i confini, le frontiere, se cioè gli Stati-Nazione non fanno una cessione di sovranità in nome di una unica patria comune, dell'intera *Terra-Patria* la cui cittadinanza è dell'intera Umanità (Morin, Kern, 1994). Una *Terra-Patria* che, nello sguardo ecofemminista, può diventare anche una *Terra-Matria* dove ospitare l'intera "bio-umanità".

3. La Fiaba, scrigno magico per l'eco-femminismo

Impegnarsi per l'ecologia popolare non è solo una operazione politica ma anche culturale. Significa capire quali legami ancora ci sono fra il popolo (i popoli) e la Natura e anche come le donne possono ricucire questi legami se si sono spezzati. La mia scienza, l'antropologia, permette questa tessitura ed è attraverso essa che ho rinnovato, negli ultimi dieci anni, l'essere dentro il movimento dell'ecofemminismo materialistico e sociale.

Il punto di partenza, la domanda di partenza, che si pone l'inconscio patriarcale è: ma le donne, oltre a cucinare e lavare, come hanno contribuito alla civilizzazione e a quello che si chiama, con termine istituzionale, il "patrimonio culturale" dell'umanità? Vedendo i libri di scuola sembrerebbe di no, che non ci sia stato alcun contributo: poche donne in letteratura, quasi nessuna in filosofia, meno che meno in fisica o in matematica. Le grandi scoperte dell'umanità sembrano essere d'appannaggio maschile e a loro dunque è giusto attribuire i posti di preminenza anche nel sapere/potere, anche nelle Accademie, nelle Università. Eppure, a voler vedere bene, le donne hanno contribuito in modo enorme alla cultura dell'umanità e non solo attraverso il lavoro di cura. Certo, non vi sono molte tracce nella scrittura (anche perché, ancora oggi, nella maggior parte del mondo, ad essere analfabete sono le donne), ma vi sono impronte indelebili del parto culturale femminile nel mondo della oralità e della "oralitura" (un termine africano per dire la letteratura orale). Insomma lì dove le donne hanno usato la voce – nel mito, nella fiaba, nel pianto, nella preghiera, nel canto, nei lamenti funebri e nelle ninne-nanne, nei proverbi della saggezza del vicinato oppure nelle tarantate di un eros negato – lì si è formata una *tradizione orale* (possiamo chiamarla "patrimonio culturale immateriale") che è stata ed è ancora la vera ricchezza dei luoghi e delle comunità, come dichiara la Convenzione di Faro.

Questa tradizione orale – è la mia tesi ecofemminista dentro l'antropologia (Marchetti, 2022) – essendo prodotta in condizioni di scarsità delle risorse economiche, spesso di povertà, privazione sociale, isolamento urbano, veicola come valori la preservazione e la custodia del vivente e del naturale, nonché un'etica di solidarietà cosmo-biologica fra l'umano e la Natura. A dimostrarlo come massimo esempio, la fiaba, non la fiaba inventata dagli scrittori, ma la fiaba popolare, la "*fiaba di magia*", come la chiama Propp (1966), che ha come autore il popolo e che dal popolo è tramandata da secoli, di bocca in bocca, da comunità a comunità. Erede del sacro, con le radici ben salde nel mito e nel folklore, la fiaba popolare esprime in forma simbolica bisogni reali, visioni del mondo, credenze religiose, stili di vita, conoscenze cosmologiche, pratiche di lavoro, modalità associative, nonché desideri psicologici, attese e paure, a cominciare dalla paura della morte e dalla speranza di una salvezza o, comunque, di un lieto fine: tutta una *Welthanschauung* veicolata per voce e mente femminile, giacché sono le donne, dovunque – nelle stanze delle sarte o nelle cucine, sulle terrazze delle case arabe o nelle piazzette dei contadini meridionali – ad essere le assolute protagoniste della narrazione, anche le donne più povere, anche le analfabete. Se sono gli uomini i trascrittori delle fiabe (Gianbattista Basile, i Grimm, Pitre, Galland, solo per citare i più famosi), sono le donne che – da Adrina Basile, a Dorotea Whiemann a Agatuzza Messina alla favolosa Sharazade – con una performatività teatrale e vocale, affascinano gli astanti con lupi affamati, astute contadinelle, streghe e baba-jaghe, cattive sirene e fate, tappeti volanti e lampade magiche, amori avventurosi di giovani felici e antagonisti crudeli. Loro (noi, le donne), sono nella mano e nella mente delle cucitrici, rapsodi innati (da cucire) che costruiscono le fiabe mettendo insieme pezzi di vita quotidiana, storie ascoltate da stranieri di passaggio, frammenti di archetipi antichi e ne fanno insieme "archivi di comunità" e cataloghi di destino.

Ma sono soprattutto le donne, maestre narratrici, a difendere la Natura e la naturalità non con le leggi ambientali ma con una “poesia della Natura” (i romantici la chiamavano *Naturpoesie* per distinguerla dalla *Kunstpoesie* degli scrittori di professione (Herder, 1873), di cui è espressione l’“animismo” e il “panteismo” della fiaba, “in cui è presente la concezione di una Natura *tutta* spirituale (Grimm, 1819, 339). Se la religiosità ebraico-cristiana, patriarcale, ha posto il divino solo in un unico Dio (maschio) e l’anima solo nel suo derivato uomo (maschio), la fiaba, al contrario, pone la divinità dappertutto (pan), nella magia degli oggetti, negli incantesimi di fate e sirene, così come negli uomini e nelle donne i più diversi (nani o giganti, schiocchi o bambini, autoctoni o stranieri, regine o pastorelle, principi o contadini). Così nella fiaba tutto ha un’anima, tutto è animato e tutto parla: parla il fagiolo per andare più in alto e parla l’albero che, se gli tagli un ramo dice “ah!” e tu ci pensi due volte prima di farlo. Parlano perfino le rocce, le montagne, le acque e le stelle, così luminose e belle. E poi parlano soprattutto gli animali, tutti, lupi o caprioli, api o leoni; vivono familiarmente con gli uomini ma non come giocattoli, ma come fratelli ontologici che aiutano gli esseri umani i quali, una volta, sono stati anche loro animali.

La “*Naturpoesie*” della fiaba ha infatti ben chiaro che gli uomini non sono angeli, non vengono dalla creazione già belli e fatti, ma dall’evoluzione interculturale e interspecista. L’Eroe della fiaba (uomo, donna che sia) non nasce mai all’interno di una famiglia umana, ma, come nel quadro di Leonardo, da uno sponsale magico fra una madre umana con un elemento della Natura: una “nascita miracolosa” che influisce sulla sua ontologia, la quale ripone il principio d’essere nella continua metamorfosi, ovvero, come diceva già il primo naturalista Empedocle, nella possibilità di essere allo stesso tempo “*un giovinetto e una ragazza/un virgulto e un uccello e un pesce muto/che fra i flutti guizza*” (Empedocle, fr.19). Perciò nella fiaba, con un piccolo incantesimo o una stregoneria, ogni principe può trasformarsi in rospo, ogni fanciulla trasformarsi in una pianta ed ogni albero diventare uccello, all’interno di una fenomenologia dell’identità che si stringe e si allarga, che sfugge a qualsiasi classificazione linneiana, mettendo insieme, in connessione, i generi, le età, e soprattutto i “regni” (animale, vegetale, umano), meticcianoli in una medesima, batesoniana, “struttura che connette” (“il granchio e l’aragosta, l’orchidea con la primula e tutti e quattro con me”).

Il mondo che ne risulta è straordinario, è quello che Wilhelm Grimm chiama lo *Zusammenleben des ganzen*, la “coesistenza di tutti con Tutto” (1819, p. 335) che vuol dire anche la cooperazione di tutti. Gli intrecci ontologici fra gli esseri viventi, nelle diverse forme, sono anche intrecci etici, forieri di soccorso e doni. Il protagonista della fiaba non è mai solo e mai, come dice Calvino, si salva da solo. Se il fratellino viene abbandonato nella foresta, la sorellina lo aspetterà tutta la notte mettendo una lampada alla finestra. E se “i genitori non hanno più pane e li abbandonano, vanno comunque le colombe in loro aiuto, o, comunque, qualcosa che risiede nella segreta vita della foresta li salverà, magari un pesce, un cigno o un cerbiatto o un folletto spuntato sotto l’arcobaleno, che gli procura erbe e muschio e giaciglio” (Grimm W. e J., 1812, p. 323). Perciò la Natura si adombra e manda agli uomini segnali quando agiscono senza seguire il bene naturale. La Natura infatti non è neutra, non segue un’etica provvisoria od utilitarista. Essa è invece categorica nell’invitare gli esseri a correggere i loro comportamenti egoisti, addolcendo le relazioni aggressive e fornendo così il modello di un’abitare comune in cui sono normali le azioni di accoglienza. Fra i figli della Terra – uomini o animali, piante o rocce – non ci può essere infatti che reciproco aiuto, lo stesso che hanno ricevuto dalla Natura-Madre.

4. La lingua-latte della Matria

La “*Naturpoesie*” che le donne hanno veicolato attraverso la fiaba, diviene “*Naturphilosophie*” quando si tratta della lingua. La lingua però, sostengono molte femministe umaniste, è patriarcale, consegna la donna ad un ruolo marginale se non proprio invisibile, va dunque aggiustata, riformata affinché il neutro universale non cannibalizzi i due generi. Perciò è in atto una riforma della lingua nazionale, su cui c’è stato anche un forte impegno del Governo, che vuole rivedere il vocabolario a partire dalla nominazione della diversità di genere. Così, dai primi allarmi di Alba Sabatini (1987) che invitava a specificare il genere femminile in tutte le parole (dottora invece che dottore), sono nate una serie di proposte per adottare un “linguaggio di genere”, dall’uso dell’asterisco al simbolo dello schwa “ə”, che non discrimini il genere grammaticale.

Tralasciando le critiche degli esperti di grammatica, mi sembra che però queste legittime proposte, rimangano confinate nella logica delle pari opportunità, logica che diventa inquietante se, per dire le differenze, non ne nomino poi nessuna. Quello che però qui vorrei suggerire, dal punto di vista del femminismo che va alle radici (alla materia di cui è composta la lingua, a quella che Julia Kristeva chiama la “*chora semiotica*”), è che se sicuramente è vero che molti dei termini della lingua sono discriminatori, non lo è la sua origine, la sua matrice, quando questa lingua è derivata dal popolo. Perché, come nella fiaba, anche l’origine della lingua viene dalle donne, tant’è vero che la tradizione chiama la lingua del popolo e la lingua nazionale *lingua materna*, sottolineando come, al di là delle scritture, la prima acculturazione degli esseri umani deriva da voce femminile.

Privilegio di ogni uomo, di ogni donna, e non solo del dotto, la lingua materna nazionale e popolare è infatti, come esplicitato da Hélène Cixous, una “lingualatte”, ovvero la lingua che ciascuno beve con amore, ricevendola,

come il latte, dalle carezze vocali della madre (Cixous, 1986, p. 32). La voce della madre non si impone con discorso potente, non è un comando di un Dio, di un padre o di un Ordine patriarcale. E' un cibo intimo e familiare, che si fa materia, corpo narrante, musicalità gratuita e abbondante che, se risuona, lo fa sommessamente: nel ritmo del cuore, nei vezzeggiativi, nelle poesie insensate, nelle ninne-nanne e, ovviamente, nelle fiabe. “miele dell'inconscio”: è la lingua che le donne e i bambini parlano quando non c'è nessuno a correggerli, fatta a volte di suoni incomprensibili che non vogliono dir nulla se non l'amore (il “linguaggio fatico” lo chiama Jakobson). Ma è anche la “lingua generale” di Walter Benjamin, una lingua adamitica, pre-babelica, il “grembo materno della diversità linguistica” che è condizione di traducibilità per tutte le lingue storiche (1882). Essa è infatti universale perché proviene a sua volta dalla universale lingua della Natura che è muta di parole ma ricca di suoni che ispirano le parole: il suono del vento, dell'acqua sorgente, del gemito d'amore o del grido di dolore.

Parlando la lingualatte universale, come fa ogni bambino articolando gli stessi balbettii in ogni tempo e in ogni angolo del mondo, cadono i muri, le barriere e le frontiere così tutti possono sentire linguisticamente di appartenere alla Terra-Patria, anzi alla *Terra-Matria*. E la differenza non è poca. La sottolineo con i Grimm, i quali non erano solo raccoglitori di fiabe ma curatori di un celebre e immenso vocabolario delle etimologie della lingua tedesca. Qui c'è un termine, che in italiano traduciamo con “Patria”, che nell'antica lingua tedesca aveva due voci: una è *Vaterland*, un termine connotato al maschile con cui si designa la Patria come terra del padre (*Vater*) e dei patrimoni che si hanno in eredità privata e su cui si fonda l'unità politico-amministrativa dello Stato-Nazione. L'altro è *Heimat*, termine femminile che in italiano potremmo tradurre con il neologismo *Matria*, ovvero la terra della madre e della casa, una casa comune per tutta la popolazione. La parola *Heimat*, ci spiega ancora il Dizionario, deriva da “*Heimen herbergen*”, ovvero “dare alloggio e protezione”, verbo che ha la sua etimologia nel termine *Heim*, la casa materna, e che dunque rimanda al luogo natio, al territorio in cui ci sente a casa propria e in cui l'individuo sperimenta un senso di appartenenza e di sicurezza (*Heimlichkeit*) indispensabile per la sua solidità psicologica e per la conservazione di quella memoria affettiva che attiene all'infanzia, ai giochi, ai dolci ricordi e alla lingua più dolce, quella appunto imparata, fra le carezze, dalla voce della madre (J. e W. Grimm, 1854, 4, p. 873).

Le nuove *Indicazioni Nazionali per l'Educazione Civica* (MIUR, 2024) esortano gli insegnanti ad educare le future generazioni all' onore di Patria. Evidentemente chi le ha scritte ha messo l'elmetto e non disdegna il ruolo aggressivo del guerriero. Io invece – in attuazione radicale del mio ecofemminismo che non può essere altro che il pacifismo – disobbedirò in nome della Matria. Appartengo infatti alla genealogia di Ecuba, la madre di Ettore, come sanno i fortunati che studiano i classici. Compare nel XXII Libro dell'*Iliade*, nella scena in cui il figlio sta andando a scontrarsi con Achille per il duello finale. Tutto il popolo dei troiani, il padre, i fratelli e le sorelle, gli chiedono di non andare perché morirà, perché Achille è una macchina da guerra, creato dagli Dei per lo sterminio di massa. Ettore lo sa, ma è un Eroe, epicamente (ideologicamente) addestrato alla difesa della Patria. E poi l'onore, la gloria, la sfida di un maschio verso un altro maschio, vengono prima di tutto. Allora Ecuba disperata fa un gesto estremo: scopre i seni e glieli mostra dicendo: «abbi pietà di questi che calmarono i tuoi vagiti nell'infanzia!». Si affida cioè alla sua forza nutrice e generatrice, per ricordargli che la vita non può essere tradita con la guerra e che bisogna ripudiare chi sparge la morte (vv. 65-110).

Riferimenti bibliografici

- Battaglia L. (1994). Donne e natura. Considerazioni sull'ecofemminismo. In L. Marchetti, P. Zeller (a cura di), *La Madre, il gioco, la Terra*. Bari: Laterza.
- Bateson G. (1984). *Mente e Natura. Una unità necessaria*. Milano: Adelphi.
- Bateson G., Bateson M.C. (1989). *Dove gli angeli esitano. Verso un'epistemologia del sacro*. Milano: Adelphi.
- Benjamin W. (1982). Sulla lingua in generale e sulla lingua degli uomini. In *Metafisica della gioventù*. Torino: Einaudi.
- Bocchi G., Ceruti M. (2007). *La sfida della complessità*. Milano: Bruno Mondadori.
- Ceruti M., Laszlo E. (a cura di) (1980). *Pysis: Abitare la Terra*. Milano: Feltrinelli.
- Gadotti M. (2001). *Pedagogia da Terra*. San Paulo: Petrópolis.
- Grimm J. e W. (1812). *Vorrede in Kinderund Haus-Märchen*. Berlin: Realaschulbuchhandlung Ester Band.
- Grimm W. (1881). Über das Wesen der Märchen in Kleinere Schriften von Wilhelm Grimm. Berlin Gustav: Hinrichs.
- Gutierrez F., Cruz R. (2000). *Ecopedagogia e cittadinanza planetaria*. Verona: Emi.
- Jaspers K. (1983). *Leonardo come filosofo*. Napoli: Pironti.
- Jonas H. (2009). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.
- Kerenyi K. (1978). *La Dea Natura, in Miti e misteri*. Torino: Boringhieri.
- King Y. (1981). Feminism and Revolt of Nature. *Heresies 13; feminism & Ecology*, n. 4.
- Lovelock J. (1981). *Gaia. Nuove idee sull'ecologia*. Torino: Boringhieri.
- Margulis L. (1981). *Simbiosis and Cell Evolution*. San Francisco: Freeman.
- Marchetti L., Zeller P. (a cura di) (1994). *La Madre, il gioco, la Terra*. Bari: Laterza.
- Marchetti L. (2007). *Ecologia politica*. Milano: Punto Rosso.

- Marchetti L. (2012). *Alfabeti ecologici*. Bari: Progedit.
- Marchetti L. (2014). *La Fiaba, la Natura, la Matria. Pensare la decrescita con i Grimm*. Genova: Il Melangolo.
- Marchetti L. (2022). *Sulla tradizione orale*. Milano: Mimesis.
- Merchant C. (1988). *La morte della natura*. Milano: Garzanti.
- MIUR (Ministero dell'istruzione e del merito), *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, D.M. n. 183/2024.
- Morin E. (1987). *La vita della vita*. Milano: Feltrinelli.
- Morin E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Morin E., Kern A.B. (1994). *Terra-Patria*. Milano: Raffaello Cortina.
- Propp V. (1966). *Morfologia della fiaba*. Torino: Einaudi.
- Naess A. (1973). The shallow and deep, Long Range Ecology Movement. *Inquiry*, n. 16.
- Zimmermann M. (1987). Feminism, Deep Ecology and Environmental Ethics. *Environmental Ethics*, 9,1.

Educazione, femminismo ed ecologia nel pensiero di bell hooks

Education, feminism and ecology in the thought of bell hooks

Carla Roverselli

Professoressa Ordinaria, Università degli Studi Roma Torvergata, carla.roverselli@uniroma2.it



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

bell hooks (1952-2021), considerava l'educazione un atto politico, radicato nella lotta antirazzista, e lo studio, la via per l'emancipazione delle donne. La sua è una pedagogia impegnata e decoloniale. Il femminismo per lei è un movimento mirato a porre fine al sessismo, all'oppressione e al patriarcato: non è un movimento antiuomini. Adotta sempre un approccio intersezionale per riconoscere e combattere le forme di sopraffazione che provengono da genere, classe e razza. Sebbene l'ecologia non sia il focus della sua opera, l'approccio intersezionale suggerisce che le lotte per la giustizia sociale, il femminismo e il rispetto per l'ambiente siano collegate.

KEYWORDS

Pedagogia impegnata, pedagogia decoloniale, femminismo, ecologia, intersezionalità.
Engaged pedagogy, decolonial pedagogy, feminism, ecology, intersectionality.

bell hooks (1952-2021), considered education a political act, rooted in the anti-racist struggle, and study, the way to women's emancipation. She sees her pedagogy as committed and decolonial. She considers feminism a movement aimed at ending sexism, oppression and patriarchy: it is not an anti-men's movement. It always adopts an intersectional approach to recognise and combat the forms of oppression that come from gender, class and race. Although ecology is not the focus of its work, the intersectional approach suggests that struggles for social justice, feminism and respect for the environment are linked.

Citation: Roverselli C. (2025). Educazione, femminismo ed ecologia nel pensiero di bell hooks. *Women & Education*, 3(5), 12-16

Corresponding author: Carla Roverselli | carla.roverselli@uniroma2.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_03

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

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. La famiglia e le radici: tra disfunzionalità e saggezza contadina

bell hooks (1952-2021), pseudonimo di Gloria Jean Watkins, è una donna nera, femminista, afroamericana, pensatrice critica. Proviene dalla classe operaia statunitense. È stata docente universitaria (Bianchi, 2024). Nei suoi scritti il tema dell'ecologia viene affrontato in una prospettiva intersezionale, in relazione al femminismo e all'educazione, sottolineando l'interconnessione tra oppressione di genere, razzismo e sfruttamento/abbandono ambientale. bell hooks sostiene che il rispetto per la natura è essenziale per il benessere dell'umanità, che le ingiustizie sociali e ambientali sono spesso intrecciate, e il disprezzo per l'ambiente riflette altre forme di oppressioni. Sebbene non abbia scritto in modo sistematico un'opera interamente dedicata all'ecofemminismo (D'Eaubonne, 2022; Cima, 2021), il suo pensiero si avvicina molto a questa prospettiva, in quanto sostiene che il patriarcato è predatore del corpo delle donne e delle risorse naturali e dunque la lotta di liberazione deve svolgersi su entrambi i piani.

bell hooks ha sperimentato il patriarcato nella sua famiglia. La voce patriarcale più forte della sua vita, è stata sua madre, sebbene col tempo questa donna avesse cambiato idea rispetto al femminismo, scorrendo nella vita delle sue figlie le promesse e le speranze che si celano in questo movimento (hooks, 2021, p. 28). bell hooks, pur amando i suoi genitori e riconoscendo che entrambi hanno sempre dato importanza all'istruzione, dichiara più volte nei suoi scritti di aver avuto una famiglia disfunzionale (hooks, 2022, pp. 155-164). Lei stessa, citando Wayne Krietsberg, ne offre una definizione: "Una famiglia si definisce disfunzionale quando è incapace di fornire un ambiente sicuro e accogliente ai suoi membri. Attraverso comportamenti disadattivi, la famiglia introduce una serie di restrizioni che inibiscono la crescita sociale ed emotiva dei suoi membri, in particolare dei bambini" (hooks, 2023, p. 29). La famiglia ha rappresentato per bell hooks "quel luogo intimo che allo stesso tempo accoglie e ferisce" (hooks, 2023, p. 75), proprio come la natura che dà la vita ma anche la morte (hooks, 2023, p. 60).

Suo padre, patriarca violento, deteneva il controllo sulle donne della famiglia: "Tutte noi, nostra madre e noi figlie, eravamo di proprietà di nostro padre. Come ogni patriarca, di tanto in tanto ci ricordava che vivevamo a casa sua: in quella casa le donne non avevano diritti, ma potevano rivendicare il portico, colonizzandolo e trasformandolo in un luogo in cui gli uomini potevano guardare ma non toccare: un luogo che nostro padre non voleva, nel quale non si sedeva" (hooks, 2023, p. 173).

Le violenze domestiche hanno segnato la sua adolescenza, lasciandole un dolore profondo: "Eravamo tutte donne su quel portico e ci facemmo da parte come onde del mare, lasciando che la mamma venisse spinta da mani violente attraverso la porta d'ingresso, dove le reiterate minacce di morte non sarebbero state udite dai vicini. Il trauma della violenza maschile ha soffocato i miei anni adolescenziali nella stretta di un dolore profondo e duraturo" (hooks, 2023, p. 174). Le ferite inferte da queste esperienze erano accresciute dal fatto di vivere, durante l'apartheid razziale, in una comunità nera socialmente segregata in cui prevalevano costumi conservatori (hooks, 2023, p. 76).

Nonostante la difficoltà di crescere in una famiglia disfunzionale e i traumi subiti che hanno minato la sua stabilità psichica, bell hooks ha trovato un'ancora di salvezza nella saggezza degli anziani, in particolare nei suoi nonni. Da queste persone ha potuto attingere quelle competenze positive che le hanno permesso di sopravvivere: "gli anziani insegnavano valori, accoglievano l'eccentricità, mostrandomi con il loro esempio che raggiungere l'autodeterminazione è l'unico modo di guarire veramente, e che i tesori di cui andavo alla ricerca erano già miei" (hooks, 2023, p. 31).

I suoi nonni le hanno insegnato il valore della terra e l'importanza dell'autosufficienza: "I miei nonni materni e paterni credevano nella dignità del lavoro della terra e tramandavano ai propri figli l'idea della sacralità della terra. [...] Erano convinti che per i neri essere proprietari terrieri, indipendentemente dalle dimensioni dell'apprezzamento, significasse avere l'opportunità di essere autosufficienti, di produrre il proprio cibo e costruire una casa senza doversi indebitare" (hooks, 2023, pp. 60-61). Possedere la terra e rimanere legati ad essa significava dunque per i neri realizzare l'autodeterminazione.

Il nonno paterno le trasmise un profondo rispetto per la natura: "Daddy Jerry, mio nonno, mi ha insegnato ad amare la terra. Da lui ho imparato a considerare la natura una forza benevola che si prende cura del popolo nero sfruttato e oppresso, costretto a vivere immerso nella cultura della supremazia bianca. 'La natura ci insegna i limiti del genere umano, ed è la dimostrazione della potenza di Dio, mistero e promessa'. Queste erano le lezioni che Daddy Jerry mi impartiva" (Sac, p. 56).

La supremazia bianca al momento della desegregazione razziale aveva sradicato i neri dai loro luoghi di origine, dalle loro proprietà terriere e dalla coltivazione dei campi, sospingendoli in città. Ciò ha destabilizzato le persone nere, sradicandole dalla terra e dalla loro cultura rendendole ancora più vulnerabili al potere dei bianchi (Baum-Snow, Lutz, 2011; Boustán, 2012; Ware, 2021). La connessione con la terra rappresentava per hooks un atto di resistenza e autodeterminazione, soprattutto per le persone nere, spesso escluse dai benefici del capitalismo e del progresso industriale. "I miei nonni materni [...] avevano capito che la supremazia bianca e le gerarchie razziste che la caratterizzano erano la causa della disumanizzazione della vita nera. Per loro era importante essere fautori della propria cultura: una cultura di appartenenza, radicata nella terra. E per questo motivo, condividevano con i bianchi poveri e anarchici un analogo sistema di credenze. [...] Quei valori costituivano una cultura vitale di resistenza" (hooks, 2023, p. 61).

Dai suoi nonni, dunque, bell hooks ha imparato che “i movimenti per l'autodeterminazione nera devono focalizzarsi sul rapporto con la natura, e sul ruolo determinante degli ambienti naturali nella lotta di resistenza” (hooks, 2023, p. 62).

2. Ecologia, giustizia sociale e antirazzismo: un legame inscindibile

Uno degli aspetti più innovativi del pensiero di bell hooks è l'intreccio tra ecologia e lotta contro il razzismo. Secondo questa pensatrice, la distruzione della natura è il risultato diretto di un sistema di potere basato sulla supremazia bianca e sul capitalismo patriarcale. Lei sostiene che esiste un evidente legame “tra il rifiuto di prendersi cura amorevolmente della terra, lo sfruttamento dell'ambiente e la disumanizzazione reciproca” (hooks, 2023, p.78). La distruzione dell'ambiente e l'impoverimento delle comunità nere non sono fenomeni separati: entrambi derivano da un sistema che disumanizza e mercifica tutto ciò che incontra. Negli anni successivi alla desegregazione razziale è stato il patriarcato suprematista bianco ad educare i neri a svalutare la terra e il loro passato contadino, a favore di un consumismo sfrenato, e insegnando loro che ciò che conta davvero è il mondo della città, degli acquisti e delle cose.

Quante persone nere e razzializzate sono state educate a svalutare la terra, a considerare con disprezzo l'agricoltura? A chi è servito negare il passato contadino afroamericano? Quando abbiamo smesso di ascoltare il linguaggio contadino nero? Durante la mia giovinezza era un linguaggio comune ma negli anni successivi è stato sistematicamente cancellato a beneficio del patriarcato capitalista e imperialista bianco. Quest'ultimo ha insegnato a tutti, specialmente ai neri, che solo un mondo conta davvero: il mondo della città, degli acquisti, delle cose (hooks, 2023, p. 230).

Anche la scuola degli anni della desegregazione razziale non insegnava più la cura della terra ma la cultura aziendale:

A scuola non si insegnava la cura della terra ma la cultura aziendale. I valori legati alla cultura dell'appartenenza, che viene intesa come una cultura intimamente connessa con la terra in cui si è nati, non venivano insegnati a scuola. 'Carol Lee Flinders [...] definisce la cultura dell'appartenenza come una cultura caratterizzata da 'intima connessione con la terra in cui si è nati, relazione empatica con gli animali, autocontrollo, conservazione, intenzionalità, equilibrio, espressività, generosità, egualitarismo, reciprocità, affinità verso modalità alternative di conoscenza, giocosità, inclusività, risoluzione nonviolenta dei conflitti e spiritualità.' Questi valori non mi vennero insegnati da insegnanti e professori: ciò che veniva insegnato a scuola avrebbe determinato il nostro successo nella vita, e l'unico aspetto considerato importante era la cultura aziendale. Durante il mio percorso educativo, la cura della terra non venne mai presa in considerazione (hooks, 2023, pp.59-60).

Secondo la hooks, il sistema patriarcale capitalista, suprematista e imperialista bianco si è impossessato anche dei prodotti della natura per commercializzarli, con l'unico scopo di ricavarne il maggior profitto, distruggendo in quei medesimi prodotti il loro valore simbolico e curativo: si veda quello che è successo alla pianta del tabacco: “il marketing contemporaneo separa completamente il tabacco dalle sue origini di pianta curativa e sacra. Proprio come la colonizzazione dei popoli nativi e africani ha significato il depauperamento della lingua e identità dei colonizzati e la loro disumanizzazione, la pianta del tabacco ha subito un processo simile” (hooks, 2023, pp. 132-133).

Riconoscere la connessione tra ecologia, antirazzismo e giustizia sociale è fondamentale per costruire comunità piene di amore e speranza: “L'energia antirazzista degli anni '60 ci aveva segnato, e desideravamo creare comunità piene di amore e speranza. Quei sentimenti coincidevano con l'idea di una vita semplice: vivere della terra, vivere con meno, era considerato un aspetto vitale per la sopravvivenza del pianeta” (hooks, 2023, p. 93). Tutto ciò dimostra, secondo bell hooks, che ecologia, giustizia sociale e antirazzismo sono profondamente connessi: “L'ambientalismo non può esistere senza mettere in discussione la violenza della supremazia bianca e del razzismo” (hooks, 2023, p. 219).

Con la desegregazione, l'allontanamento delle comunità nere dalla terra ha avuto un impatto devastante sulle persone, non solo dal punto di vista economico, ma soprattutto psicologico e culturale.

Al Nord la vita si rivelò piena di amarezze e difficoltà [...]. Private dell'opportunità di coltivare la terra, sentirsi in comunione con la natura e lenire la durezza della povertà con lo splendore dell'ambiente naturale, le persone nere e razzializzate attraversarono momenti di profonda depressione. [...] L'allontanamento dalla natura e la scissione tra mente e corpo contribuirono a rendere la gente nera ancora più vulnerabile all'interiorizzazione dei pregiudizi della supremazia bianca sull'identità nera. Facendo proprio il disprezzo per la nerezza, la gente del Sud trapiantata al Nord subì un vero e proprio shock culturale, perdendo il contatto con la propria anima (hooks, 2023, p. 51).

Per hooks, la connessione con la natura è essenziale per la guarigione delle persone nere e per la costruzione di un mondo più giusto. “Il nutrimento spirituale e la guarigione intima sono indissolubilmente legate al riaffermarsi della connessione con la natura e a una vita di contemplazione, nella quale sia possibile prendersi del tempo per sé. [...] Per parlare di guarigione, è necessario chiedersi come possiamo ripristinare la nostra connessione con il mondo naturale” (hooks, 2023, p. 52). La connessione con la natura favorisce la salute: “Non si può essere sani di mente, corpo e spirito se non si ha un rapporto sano con la terra” (hooks, 2023, p. 218).

3. Crisi dei valori e vita semplice

bell hooks identifica nel patriarcato capitalista suprematista bianco la causa della crisi di valori che ha distrutto le comunità nere e l'equilibrio ambientale: “La mancanza di empatia per le vite devastate dal MTR (Mountain Top Removal) è un tetro monito della crisi di valori generale causata dalla cultura dominante, dal patriarcato capitalista, imperialista e suprematista bianco.” (hooks, 2023, p.41). La perdita del senso di comunità, l'ossessione per il profitto e il disprezzo per la semplicità della vita rurale hanno contribuito a un crescente individualismo e alla distruzione degli ecosistemi. Si tratta dunque di recuperare i valori vissuti dalle persone nere del Sud legate alla terra: “Molte persone nere del Sud desiderano riconquistare il senso della vita vissuta in comunità e i suoi valori di relazione, civiltà, cortesia e cura reciproca, etica e valori che abbiamo portato con noi lasciando il Sud e a cui abbiamo cercato di aggrapparci in altri luoghi” (hooks, 2023, p. 76).

Per hooks, la lotta per la giustizia sociale passa attraverso un ritorno ai valori della terra, dell'integrità e della solidarietà tra le persone. Il capitalismo ha spinto le persone a identificare la ricchezza con il possesso materiale, cancellando l'importanza di una vita etica e sostenibile.

Per dare vita a un contesto etico e sociale autentico, [...] dobbiamo avere il coraggio di sfidare senza sosta le rappresentazioni disumanizzanti della povertà e delle persone povere. È necessario accorgersi che anche le persone materialmente povere possono avere una vita ricca e impegnata nella salvaguardia dell'ambiente, della cultura locale, dei valori spirituali. [...] Ciò permette di assegnare alla vita un valore che va al di là del mero profitto (hooks, 2023, p. 43).

La pensatrice afroamericana sottolinea l'importanza di recuperare quei valori che gli erano stati insegnati dagli anziani durante la giovinezza: “la ricerca dell'integrità, l'amore e la lealtà verso il prossimo e il sentirsi a casa su questa terra” (hooks, 2023, p. 81) e che ora, nelle prestigiose università di città, vengono considerati segni di ingenuità (hooks, 2023, p. 201). La sensibilità campagnola è denigrata dalla cultura dominante, sebbene i veri insegnanti siano solo quelle persone oneste e integre, legate alla terra, che con il loro esempio sanno aiutare gli altri ad essere integri (hooks, 2023, p. 228). “Provenire da un contesto contadino, avere una sensibilità ‘campagnola’, era fuori moda sia nei circoli artistici che nell'ambito della cultura dominante. Il mondo dell'edonismo alla moda disprezzava un'idea di vita basata su verità, onestà e integrità allo stesso modo della cultura dei ‘cannibali’” (hooks, 2023, p. 202).

4. Natura, guarigione e destabilizzazione della supremazia bianca

Per bell hooks la perdita del legame con la terra ha reso le persone più vulnerabili all'alienazione e alla sofferenza interiore. Infatti il trasferimento dei neri dalla campagna alla città dopo la desegregazione ha determinato un trauma nelle vite di queste persone e ha rafforzato il potere dei bianchi: “quando i neri migrarono nelle città, quella connessione umanizzante con la natura fu interrotta; il razzismo e la supremazia bianca vennero considerati onnipotenti, gli unici fattori in grado di determinare il nostro destino. Questa convinzione e la perdita del rapporto con il divino, evidente nel rifiuto di riconoscere il sacro nella vita di tutti i giorni, hanno fatto gli interessi del patriarcato capitalista e suprematista bianco” (hooks, 2023, p. 141).

Ritrovare la connessione con la natura permette di intraprendere un percorso di autoguarigione (hooks, 2023, p.15): “Vivere in comunione con la terra, riconoscere pienamente il potere della natura con umiltà e grazia, è una pratica di consapevolezza spirituale che guarisce e ristora. Fare pace con la terra significa rendere il mondo un luogo in cui sia possibile tornare a essere se stessi, tornare a casa, coi piedi ben saldi sulla terra, per essere autentici testimoni” (hooks, 2023, p. 143). Un rinnovato rapporto con la natura determina un buon rapporto con se stessi e un buon livello di autostima, perché benessere personale e benessere della terra sono collegati: “Amare la terra significa amare noi stessi più pienamente” (hooks, 2023, p. 47); “il nostro modo di considerare la terra determina anche il livello della nostra autostima, [ciò] significa per la gente nera rivendicare un'eredità spirituale capace di collegare il benessere personale al benessere della terra. Quest'ultima è una dimensione necessaria della guarigione” (hooks, 2023, pp. 52-53).

La connessione umanizzante con la natura permette di ricollocare tutto al posto giusto, ridimensiona persone, cose e situazioni, permette di riconoscere che ci sono limiti al potere bianco e al potere umano e dà la forza di combattere le ingiustizie.

Mio nonno [...] mi diceva: [...] ‘tutti ci inchiniamo alle forze della natura. Il potente padrone bianco può pensare di riuscire a superare la natura in astuzia, ma il povero contadino sa che non è così. La terra ci è testimone.’ In virtù di questo rapporto con la terra, i neri del Sud, poveri o meno, sapevano in prima persona che la supremazia bianca, con la sua disumanizzazione sistemica della nerezza, non era una forma di potere assoluto. [...] Sebbene potenti, i bianchi potevano dominare e controllare i neri, ma non potevano controllare la natura o lo spirito divino. [...] La comprensione della fondamentale umanità dei bianchi (che non erano dei, anche perché se lo fossero stati avrebbero avuto il potere di plasmare la natura) contribuì ad infondere nei neri una sensibilità controegemonica (hooks, 2023, p. 141).

Ripristinare il rapporto con la natura permette di collocare le cose e le persone nel loro grado di importanza: ciò diventa un modo per destabilizzare il potere dei bianchi, per combattere il razzismo e per affrontare il dolore.

Daddy Jerry, il mio nonno paterno, [...] diceva: ‘Vedi il sole? L’uomo bianco non può farlo sorgere: l’uomo non è tutto’. Daddy Jerry sapeva che c’erano limiti al potere bianco e al potere umano. Viviamo in un mondo nel quale molti neri e altre persone razzializzate percepiscono il potere bianco come assoluto. [...] Nella cultura della nerezza del Sud, nella cultura agricola del Kentucky che stiamo evocando, i neri erano in grado di conservare la propria integrità e dignità, di creare bellezza nonostante lo sfruttamento e l’oppressione. Non si arrendevano al dolore. Ciò non significava che non soffrissero, ma anche il dolore aveva il suo posto. L’importante era restare attaccati alla vita (hooks, 2023, p. 227).

Recuperare il rapporto con la natura ha un potere umanizzante e riparatore, rappresenta un significativo atto di resistenza ed è il segreto della speranza quando ci si trova in mezzo alle difficoltà: “Mantenere questa connessione con la natura è il segreto della nostra speranza. La natura ci ricorda, continuamente. Che ‘anche questo passerà’. Guardare un albero, o una cascata in collina, che ha resistito alla prova del tempo può rinnovare lo spirito” (hooks, 2023, p. 142).

L’amore per la terra e il conforto che si trova nella natura permettono dunque alle persone di “mantenere una mente aperta e un cuore allegro” (hooks, 2023, p. 250).

Riferimenti bibliografici

- Baum-Snow N., Lutz B. F. (2011). School Desegregation, School Choice, and Changes in Residential Location Patterns by Race. *The American Economic Review*, 101(7), pp. 3019-3046.
- Bianchi L. (2024). Introduzione. In b. hooks, *Pedagogia impegnata e decoloniale*. L. Bianchi (Ed.). Brescia: Scholé.
- Boustan L.P. (2012). School Desegregation and Urban Change: Evidence from City Boundaries. *American Economic Journal: Applied Economics*, 4(1), pp. 85-108.
- Cima L. (2021). Essere in armonia. *DWF Donna Women Femme*, 132, pp. 24-29.
- D’Eaubonne F. (2022). *Il femminismo o la morte: il manifesto dell’ecofemminismo*. Novate Milanese: Prospero.
- hooks b. (2021). *Il femminismo è per tutti. Una politica appassionata*. Napoli: Tamu.
- hooks b. (2022). *Insegnare comunità. Una pedagogia della speranza*. Milano: Meltemi.
- hooks b. (2023). *Sentirsi a casa. Una cultura dei luoghi*. Milano: Meltemi.
- Ware L. (2021). Plessy’s Legacy: The Government’s Role in the Development and Perpetuation of Segregated Neighborhoods. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 7, pp. 92-109.

The opposite of two: pedagogical implications in Greta Gaard's ecofeminist studies

Il contrario di due: implicazioni pedagogiche negli studi ecofemministi di Greta Gaard

Valentina Baeli

Research Fellow, University of Catania, valentina.baeli@unict.it



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

This essay aims to explore the insights offered by one of the scholars who contributed significantly to the development of ecofeminist thought: Greta Gaard. Gaard's work has stood out especially for its deconstruction of the binary, exclusionary, and hierarchical logics that have governed Western systems. By adopting an intersectional and pacifist perspective, Gaard has critically examined the (over)structures that have traditionally polarized human and non-human, masculine and feminine, nature and culture, exposing their patriarchal consequences.

Drawing on queer, animal, and postcolonial studies, this essay focuses on the contributions that Gaard's ecofeminist approach can make to the creation of an educational paradigm committed to appreciating differences and broadening the possibilities for emancipation.

KEYWORDS

**Ecofemminismo, Greta Gaard, Intersezionalità, Dualismo, Pluralità.
Ecofeminism, Greta Gaard, Intersectionality, Dualism, Plurality.**

Il saggio intende prendere in esame le sollecitazioni provenienti da una delle studiose che ha contribuito allo sviluppo del pensiero ecofemminista: Greta Gaard. Gli studi di Gaard si sono distinti soprattutto in riferimento alla decostruzione di quelle logiche binarie, escludenti e gerarchiche che hanno governato i sistemi occidentali. Attraverso l'adozione di una prospettiva intersezionale e pacifista, Gaard ha criticato le (sovra)strutture che canonicamente hanno polarizzato umano e animale, maschile e femminile, natura e cultura, denunciandone le derive patriarcali.

Sulla scorta dei *queer*, *animal* e *post-colonial studies*, il lavoro intende focalizzare gli apporti che l'impronta ecofemminista di Gaard può conferire alla costruzione di un paradigma della formazione teso alla valorizzazione delle differenze e alla pluralizzazione delle istanze di emancipazione.

Citation: Baeli V. (2025). The opposite of two: pedagogical implications in Greta Gaard's ecofeminist studies. *Women & Education*, 3(5), 17-21

Corresponding author: Valentina Baeli | valentina.baeli@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_04

Submitted: March 27, 2025 • **Accepted:** April 29, 2025 • **Published:** June 30, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Rethinking education through ecofeminist narratives

In contemporary education, there is an increasing demand for alternative pedagogical models that challenge traditional dichotomies and hierarchical structures. The legacy of Euro-Western thought has long been dominated by binary oppositions – such as human versus non-human, masculine versus feminine, nature versus culture – that continue to influence teaching practices and curricula (Butler, 2013). These oppositions are not only reductive but also tend to reinforce patriarchal worldviews in which humans are separated from and elevated above the rest of the natural world (Warren, 1990). Ecofeminism could be a useful lens for understanding the peculiarities of today's educational and environmental circumstances (De Vita, 2024).

Since their first appearance in the 80's, the purpose of ecofeminist studies has been to bring together environmental, animal, anti-racist and feminist perspective (Gaard, 1998, pp. 12-15). Pioneering works like d'Eaubonne's (1974), Griffin's (1978) and Merchant's (1980) have laid the groundwork for the constitution of ecofeminism as an academic and scientific field.

Ecofeminism, at its core, is a critical framework that explores the interconnections between the exploitation of both nature and women, situated within a broader context of patriarchal domination (Keller, 1985; Collard & Contrucci, 1989; Gaard & Gruen, 1993). Thus, ecofeminism challenges traditional binaries structures by revealing how these oppositions are not natural or inevitable, but socially constructed mechanisms that serve to legitimize unequal power relations.

The roots of the ecofeminist movement posit that all the living beings are interconnected with each other, creating a collective identity in which each member of the natural world is treated as equal.

Moreover, an ecofeminist perspective calls for an interdisciplinary approach that not only acknowledges, but also values the interdependence of ecological and feminist issues, advocating for an inclusive, transformative, and critically engaged pedagogy. This reimagining is not only theoretical but holds practical implications for how we educate future generations to think critically about power, justice and sustainability.

2. Gaard's opposition to binary logics

Focusing on the definition of ecofeminism is essential to recognize its commitment to environmental sustainability and social justice. The theoretical framework of ecofeminist studies aims to examine and integrate feminist and environmental approaches, revealing how the oppression of women and the destruction of the planet are strictly connected. Indeed, the potential for regeneration of both women and the Earth has been exploited by a capitalist and male-dominant culture for centuries.

A branch of ecofeminism argues that environmental degradation and gender oppression are intertwined through systems of domination that privilege a narrow, often Western-centric view of culture and progress:

[...] the way in which women and nature have been conceptualized historically in the Western intellectual tradition has resulted in devaluing whatever is associated with women, emotion, animals, nature, and the body, while simultaneously elevating in value those things associated with men, reason, humans, culture, and the mind. One task of ecofeminists has been to expose these dualisms and the ways in which feminizing nature and naturalizing or animalizing women has served as justification for the domination of women, animals, and the Earth (Gaard, 1993, p. 5).

This asymmetrical way of thinking is based on the assumption that capitalist culture establishes certain groups as more valuable than other groups. The more valuable groups are those at the top of the social pyramid because they control and legitimize power over the other members:

Alienation is followed by hierarchy, valuing self above other, and concludes by justifying the subordination of an inferior and separate other. This system of alienation, hierarchy, and domination is at work in all major structures of oppression in the West – sexism, racism, classism, heterosexism, ageism, ableism, speciesism, anthropocentrism – and the features of the valued self in each system are associated, just as the features of the devalued self are associated: thus, “real” men are socially constructed as young able-bodied rational productive heterosexual meat-eaters, while women are seen as simultaneously irrational, sexual, animalistic, and reproductive (Gaard, 2012, p. 207).

Greta Gaard's ecofeminist perspectives provide a critical framework that not only interrogates these dualisms but also proposes new ways of understanding the relationships among various forms of difference. As she notes in reference to the definition of ecofeminism:

Did it mean women were somehow closer to nature – and if so, what were the implications for men? Did it mean women and nature had experienced similar treatment under patriarchal systems? Or did it mean women who were active in both feminist and environmental movements now had a name for their dual involvements (Gaard, 1998, p. 12).

Gaard's work deconstructs the conventional boundaries that delineate nature and culture, as well as masculinity and femininity. She posits that these dichotomies are not inherent truths but rather social constructs that serve as instruments of power: "By reconceiving the relations between nature/culture, male/female, and human/animal as continuities rather than opposed categories, feminist environmentalism *redefines what it means to be human*" (Gaard, 2012, p. 202).

Gaard's argument is supported by the recognition that environmental degradation leading to social injustice mirrors human relationships with the environment because they are inextricably linked: the relationship between the manner in which humanity engages with the natural world and the manner in which it engages with other humans is such that the two phenomena are inextricably linked.

In support of her theories, Gaard refers to the dualistic model developed by the Australian philosopher Val Plumwood in *Feminism and the mastery of nature* (1993). According to this model, the oppression of nature and human beings in Western culture is not only rooted in systems such as patriarchy, capitalism, or anthropocentrism, but also in a network of oppressive structures that collectively reinforce each other, resulting in a series of dualistic hierarchies:

Transcendent dualism itself presumably did not appear in a social vacuum; did it produce inferiorisation of the spheres of women and nature? Or were the foundations already present in the inferior treatment of women, nature and inferior social groups such as slaves? Are women inferiorised because of identification with the female sphere? Or are we faced with a set of interlocking structures of domination which mutually evolve and reinforce one another, in turn both aiding and drawing strength from the conceptual structure of transcendent dualism? (Plumwood, 1986, p. 123).

Gaard elucidates that Plumwood's findings demonstrates how the oppression of nature by Western culture is founded on the identification of the male self as dominant. This identification, in turn, through the supremacy of reason over empathy, becomes disconnected from the categories associated with nature, including women, the body, emotions, reproduction, poor people, people of color, and queer individuals. As Gaard pointed out:

In their analyses of oppression, socialists, animal liberationists, ecologists, and feminists each distinguish between privileged and oppressed groups, where the privileged are upper- or middle-class, human, technologically and industrially "developed," male, and the oppressed are poor or working-class, nonhuman animal, "undeveloped" nature, and female, respectively. Ecofeminism describes the framework that authorizes these forms of oppression as patriarchy, an ideology whose fundamental self/other distinction is based on a sense of self that is separate, atomistic (1993, pp. 1-2).

Historically, the masculine has been identified with rationality, while the feminine with empathy. Empathy is understood as the ability to feel with another, along with a commitment to social, ecological and species justice. Indeed, the notion of empathy evokes a profound sense of embodiment and interbeing with all the living beings.

By recognizing the interdependence of all forms of life and the interconnectedness of various oppressions, Gaard's ecofeminism offers an intersectional pathway toward more equitable and sustainable practices that challenge existing hierarchies.

3. Integrating Queer, Animal, and Postcolonial Perspectives

At the core of Gaard's ecofeminism is the interrogation of binary oppositions. Among others, her holistic and "critical" approach draws from the integration of queer, animal and postcolonial theories which challenge conventional assumptions about identity and difference (Gaard, 2010; 2017). This intersectional vision underscores the importance of recognizing the interconnectedness of all forms of life and challenges the biases that have long dominated human and environmental discourse (Crenshaw, 1989; Gaard, 1997).

Since its first appearance, the objective of queer theory has been to challenge cultural frameworks beyond gender and sexuality, proposing that any stable, universalizing category can serve as a tool of exclusion (Burgio, 2012; Di Grigoli, 2023). By critically deconstructing these norms, queer theorists underscore the potential for a radical rethinking in the way Western culture has conceptualized identity, power and eventually nature and pedagogy (Russell, 2021).

Greta Gaard's essay *Toward a Queer Ecofeminism* (1997) is widely regarded as a pioneering work in the field, as it was the first to demonstrate the interconnections between ecofeminism and queer theories:

[...] I am arguing that a careful reading of these several movements of domination – the persecution of women through the witch burnings, of nature through science, and of indigenous peoples through colonialism – which reached a peak during the same historical period in Western Europe, will lead to the roots of an ideology in which the erotic, queer sexualities, women, persons of color, and nature are all conceptually linked (p. 132).

Furthermore, Gaard's integration of animal studies and postcolonial perspectives contributes to the enrichment of ecofeminism by underscoring the parallels between the marginalization of non-human entities and the subjugation of women and other oppressed groups such as Black, Indigenous and colored and poor people:

A queer ecofeminist perspective uncovers the ways that nature is inextricably linked with not just the female, non-white, non-human animal, but also with the erotic, such that liberation efforts for LGBT equality, feminism, and environmental health will be more effective if they are undertaken with an understanding of these interconnections (Gaard, 2012, p. 210).

Indeed, ecofeminist and postcolonial studies have a shared critique of hegemonic power structures that exploit both the environment and marginalized communities, especially in former colonial contexts (Huggan & Tiffin, 2015). Several studies have demonstrated that integrating these perspectives can elucidate the manner in which environmental crises and colonial power dynamics mutually reinforce each other, thereby exacerbating gendered and racialized inequalities (Gaard, Estok & Oppermann, 2013; Mies & Schiva, 2014; Burgio, 2021). Bruna Bianchi emphasizes these inequalities referring to the concept of patriarchy: "Patriarchy is not an idea, an interpretive category, but a system of power relations that treats women and people of color as resources, the same ideology that plunders nature" (2012, p. XVIII).

Likewise, ecofeminist and animal studies are both committed to examining how those systems of power encompass both gendered oppression and the exploitation of animals. Researches draw on foundational texts such as Carol J. Adams's *The sexual politics of meat* (2024) to highlight the intersection of ecological degradation and species-based oppression.

In a similar way, by integrating feminist insights into the sphere of animal advocacy, Gaard's scholarship underscores the necessity for an ethic of care that foregrounds relationality and mutual flourishing by highlighting the ways in which gender, species, and ecology intersect:

Using standard feminist methodology, twentieth-century vegan feminists and animal ecofeminists challenged animal suffering in its many manifestations (in scientific research, and specifically in the feminized beauty and cleaning product industries; in dairy, egg, and animal food production; in "pet" keeping and breeding, zoos, rodeos, hunting, fur, and clothing) by developing a feminist theoretical perspective on the intersections of species, gender, race, class, sexuality, and nature (2013, pp. 595-596).

Building upon the broader critiques of patriarchal and speciesism structures explored by earlier scholars, Gaard's work has contributed to the development of a more nuanced understanding of the interconnected nature of ecological and social injustices by challenging the prevailing assumptions about the isolated nature of the exploitation of women, nonhuman animals, and the environment. Her emphasis on dismantling dualistic thinking – where nature and nonhuman animals are often regarded as resources – has significantly influenced subsequent discussions on ecological justice, positioning ecofeminist perspectives as integral to advancing more comprehensive approaches in Animal Studies.

4. Conclusions

Gaard's integration of queer, animal, and postcolonial perspectives has been shown to enrich ecofeminist discourse by highlighting the interconnectedness of various forms of marginalization. Queer theory problematizes normative assumptions about identity and desire, while animal studies question the rigid boundaries drawn between human and non-human life. Postcolonial critique, furthermore, exposes the historical and cultural dimensions of domination, thereby revealing how colonial legacies continue to influence modern power relations.

In educational settings, the incorporation of these studies can contribute to a comprehensive and critical "ecopedagogy" that challenges scholars' preconceived notions about nature, society, and self, thereby promoting an "awareness of individuals, small and large, in relation to the conditions of life, made up of fragility, interdependence between every living being and participation in that dense and complex network of ties and interconnections" (De Vita, 2024, p. 15).

References

- Adams C. J. (2024). *The sexual politics of meat. A feminist-vegan critical theory*. London: Bloomsbury (Edizione originale pubblicata nel 1990).
- Bianchi B. (2012). Introduzione. Ecofemminismo: il pensiero, i dibattiti, le prospettive. *Deportate, esuli, profughe. Rivista telematica di studi sulla memoria femminile*, 20, pp. I-XXVII.
- Burgio G. (2012). La pedagogia e il queer. Sessi, generi e desideri nel postmoderno. In M. Stramaglia (a cura di), *Pop pedagogia. L'educazione postmoderna tra simboli, merci e consumi* (pp. 25-40). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Burgio G. (2021). *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*. Milano: FrancoAngeli.
- Butler J. (2013). *Questione di genere. Il femminismo e la sovversione dell'identità*. Roma-Bari: Laterza (Edizione originale pubblicata 1990).
- Collard A., Contrucci J. (1989). *Rape of the wild. Man's violence against animals and the earth*. Bloomington: Indiana University Press.
- Crenshaw K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 8, pp. 139-167.
- D'Eaubonne F. (1974). *Le féminisme ou la mort*. Paris: Pierre Horay.
- De Vita A. (a cura di) (2024). *Ecopedagogia femminista. Prospettive di genere nella transizione ecosociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Di Grigoli A. R. (2023). Il modello della pedagogia intersezionale negli scenari educativi complessi. Tra saperi femministi, intercultura e convivenza tra le differenze. In F. Borruso, R. Gallesi, G. Seveso (a cura di), *Dai saperi negati alle avventure della conoscenza. Esclusione ed emancipazione nei percorsi educativi femminili tra storia e attualità* (pp. 187-200). Milano: Unicopli.
- Gaard G., Gruen L. (1993). Toward global justice and planetary health. *Society and Nature*, 2, pp. 1-35.
- Gaard G. (1993). Living interconnections with animal and nature. In G. Gaard (Ed.), *Ecofeminism. Women, animal, nature* (pp. 1-12). Philadelphia: Temple University Press.
- Gaard G. (1997). Toward a Queer Ecofeminism. *Hypatia*, 12(1), pp. 114-37.
- Gaard G. (1998). *Ecological politics. Ecofeminists and the greens*. Philadelphia: Temple University Press.
- Gaard G. (2010). New directions for ecofeminism: toward a more feminist ecocriticism. *Interdisciplinary Studies in Literature and Environment*, 17(4), pp. 643-665.
- Gaard G. (2012). Greening feminism. In S. Day Fassbinder, A. J. Nocella II, R. Kahn (Eds.), *Greening the academy. Ecopedagogy through the liberal arts* (pp. 199-216). Rotterdam: Sense Publisher.
- Gaard G. (2013). Toward a feminist postcolonial milk studies. *American Quarterly*, 65(3), pp. 595-618.
- Gaard G., Estok S. C., Oppermann S. (Eds.) (2013). *International perspectives in feminist ecocriticism*. New York: Routledge.
- Gaard G. (2017). *Critical ecofeminism*. Maryland-London: Lexington Books.
- Griffin S. (1978). *Woman and nature: the roaring inside her*. San Francisco: Harper and Row.
- Huggan G., Tiffin H. (2015). *Postcolonial ecocriticism: literature, animals, environment*. New York: Routledge.
- Keller E. F. (1985). *Reflections on gender and science*. New Haven: Yale University Press.
- Merchant C. (1980). *The death of nature: women, ecology and the scientific revolution*. San Francisco: Harper and Row.
- Mies M., Shiva V. (2014). *Ecofeminism*. London-New York: Zed Books (Edizione originale pubblicata nel 1993).
- Plumwood V. (1986). Ecofeminism: an overview and discussion of positions and arguments. *Australasian Journal of Philosophy*, 64, sup1, pp. 120-138.
- Plumwood V. (1993). *Feminism and the mastery of nature*. London-New York: Routledge.
- Russell J. (Ed.) (2021). *Queer ecopedagogies. Explorations in nature, sexuality and education*. Switzerland AG: Springer Cham.
- Warren K. J. (1990). The power and the promise of ecological feminism. *Environmental Ethics*, 12(2), pp. 125-146.

“Versi di cura”

Poetiche ecologiche e femminili per raccontare la Terra

“Verses of Care”

Ecological and feminine poetics to tell the story of the Earth

Gabriella D’Aprile

Professoressa Ordinaria, Università degli Studi di Catania, gabriella.daprile@unict.it

Cristina Trovato

PhD, Università Degli Studi di Catania, cri.trovato.85@gmail.com



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Il contributo esplora il ruolo della poesia femminile come possibile strumento pedagogico per promuovere una cultura ecologica, intrecciando narrazione poetica e sensibilità ecofemminista, con l’obiettivo di stimolare consapevolezza trasformativa e favorire un dialogo profondo tra umanità e ambiente. Attraverso i versi di poetesse come Saffo, Emily Dickinson, Antonia Pozzi, Sibilla Aleramo e Sylvia Plath, emerge una narrazione che celebra la natura come matrice di vita e fonte di consapevolezza etica, offrendo una visione del mondo che supera il paradigma patriarcale e promuove un’etica della cura e della responsabilità.

KEYWORDS

Ecofemminismo, educazione ecologica, poesia, cura, terra
Ecofeminism, ecological education, poetry, care, earth

The paper explores the role of women’s poetry as a possible pedagogical tool to promote an ecological culture, interweaving poetic narrative and ecofeminist sensibility, with the aim of stimulating transformative awareness and fostering a profound dialogue between humanity and the environment. Through the verses of female poets such as Saffo, Emily Dickinson, Antonia Pozzi, Sibilla Aleramo and Sylvia Plath, a narrative emerges that celebrates nature as a matrix of life and a source of ethical awareness, offering a worldview that transcends the patriarchal paradigm and promotes an ethic of care and responsibility.

Citation: D’Aprile G., Trovato C. (2025). “Versi di cura”. Poetiche ecologiche e femminili per raccontare la Terra. *Women & Education*, 3(5), 22-27.

Authorship: L’articolo è il frutto di una riflessione condivisa e di un lavoro congiunto tra le Autrici. Ai fini dell’attribuzione, si precisa che la redazione dei paragrafi 1 e 2 è da attribuirsi a Gabriella D’Aprile, mentre i paragrafi 3 e 4 sono stati curati da Cristina Trovato.

Corresponding author: Gabriella D’Aprile | gabriella.daprile@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_05

Submitted: April 2, 2025 • **Accepted:** May 24, 2025 • **Published:** June 30, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Educazione ecologica e pensiero ecofemminista: verso una pedagogia del sentire

Il legame tra l'umanità e la natura, profondamente compromesso da logiche di dominio e da modelli di sfruttamento di matrice patriarcale, impone oggi un ripensamento radicale dei dispositivi culturali ed educativi. In una fase storica segnata dall'emergenza climatica, dalla progressiva erosione della biodiversità e dal deterioramento crescente degli equilibri ambientali, si rende urgente il recupero di un'immagine dell'umano fondata sulla relazione, sulla cura e sulla reciprocità con il vivente. La crisi ecologica in atto è anche una crisi simbolica e percettiva: il progressivo inabissarsi dell'*inconscio ecologico* (Roszak, 1992) ha determinato, in particolare tra le giovani generazioni, un distanziamento sensoriale e affettivo nei confronti dell'ambiente naturale. Si tratta di una frattura che interpellava la pedagogia nel suo nucleo più profondo e che impone, oggi più che mai, di rimettere al centro la relazione con la natura, intesa non come semplice sfondo dell'agire umano, ma come matrice generativa di senso e di vita. In tale prospettiva, l'educazione ecologica non può che aprirsi a visioni sistemiche, affettive e trasformative, capaci di riconoscere l'intreccio inscindibile tra etica della cura, giustizia sociale e sostenibilità ambientale. È quanto da decenni viene teorizzato dall'ecofemminismo, che denuncia l'alleanza storica tra l'oppressione delle donne e lo sfruttamento della natura, e che propone una visione del mondo fondata sull'interdipendenza, sulla responsabilità e sulla rigenerazione delle relazioni (Chawla, 2002; Kellert, 1997; Colucci-Gray et al., 2006). Già nel 1974, Françoise d'Eaubonne individuava nella logica patriarcale, alimentata e resa sistemica dall'intreccio tra capitalismo e tecnoscienza, la causa comune della distruzione ambientale e della violenza esercitata sui corpi femminili. La sua opera *Le féminisme ou la mort* (1974) rappresenta, ancora oggi, una potente chiamata all'azione culturale e politica, e costituisce una delle radici teoriche più fertili dell'ecofemminismo contemporaneo. A partire da tale consapevolezza, molte autrici, tra cui Vandana Shiva (2012), hanno contribuito a elaborare un nuovo paradigma etico e conoscitivo, fondato sull'interconnessione tra tutti i viventi e su una ridefinizione della cura come categoria epistemologica, etica e pedagogica, oltre che relazionale ed esistenziale. In questa prospettiva, la poesia si rivela strumento privilegiato di riconnessione e risignificazione. La sua capacità di coniugare *logos* e *pathos*, intelletto e sensorialità, la rende particolarmente adatta a scardinare i dualismi della modernità – natura/cultura, corpo/mente, uomo/donna – e a restituire centralità all'esperienza incarnata, simbolica e affettiva del mondo. La parola poetica, infatti, non descrive la realtà: la trasforma, la riattiva nella sua dimensione generativa e relazionale. Per questo motivo, essa può assumere una funzione pedagogica radicale, orientata alla costruzione di un sentire ecologico che sia critico e rigenerativo. In particolare, la poesia scritta da donne ha spesso espresso una visione del mondo fondata sull'intimità con la Terra, sull'ascolto del vivente, sulla consapevolezza del corpo e delle sue risonanze con l'ambiente naturale. Da Saffo a Emily Dickinson, da Antonia Pozzi a Sibilla Aleramo, fino a Sylvia Plath, molte voci poetiche femminili hanno saputo articolare un contro-discorso rispetto alle narrazioni egemoniche della razionalità strumentale e del progresso tecnocratico, restituendo dignità estetica e politica a forme di sapere altre, situate, corporee, relazionali (Ferrando, 2023; Scaffai, 2018). La ricorrenza della metafora della Terra come *madre nutrice* – potente archetipo simbolico e politico – attraversa molti dei loro versi e si configura come uno snodo cruciale per una pedagogia del sentire ecologico. In tali testi, la natura è concepita come organismo vivente, spazio sacro, corpo interconnesso al corpo femminile, depositario di memorie, ciclicità, genealogie. La scelta di focalizzare l'attenzione su alcune poetesse, pur nella consapevolezza della ricchezza e varietà della produzione poetica femminile in ambito ecocritico, risponde a una duplice esigenza: da un lato, valorizzare voci che hanno saputo intrecciare in modo esemplare la dimensione poetica con una riflessione profonda sul vivente e sulla condizione femminile; dall'altro, offrire percorsi ermeneutici densi, ma circoscritti, capaci di illuminare alcuni nodi tematici essenziali senza pretendere esaustività. Attraverso l'analisi di alcune voci emblematiche, selezionate non in quanto uniche, ma in quanto espressive di un sentire profondo e di un'adesione esistenziale all'intimità con la Terra, si metterà in luce la funzione generativa dei versi in ottica educativa ecologica e eco-femminista.

2. Poetiche della cura e immaginari ecologici: la poesia femminile come pratica trasformativa

L'ecofemminismo, in quanto movimento teorico e politico che mette in relazione strutturale l'oppressione delle donne e la distruzione della natura, denuncia il dominio patriarcale come matrice comune di entrambe le forme di violenza. In tale orizzonte, la poesia si intreccia profondamente con l'istanza ecofemminista, divenendo espressione di un legame viscerale con la natura e veicolo di una critica radicale alle strutture patriarcali di potere. In epoche diverse, le poetesse hanno saputo dar voce, attraverso il linguaggio simbolico della poesia, alle urgenze del loro tempo. Servendosi di metafore e immagini potenti, esse hanno spesso avviato, talora in modo non deliberato, processi di educazione e sensibilizzazione ecologica, anticipando visioni e parole divenute in seguito manifesti di autenticità e di connessione profonda con il mondo naturale. Le immagini poetiche si configurano come autentici atti conoscitivi e pratiche trasformative: esse sollecitano consapevolezza, generano empatia e promuovono una disposizione etica fondata sull'ascolto, sulla reciprocità e sulla responsabilità verso il vivente. La *poiesis*, intesa come fare generativo, relazionale e simbolico, si manifesta in forme molteplici, spesso marginali e sotterranee, ma dotate

di una forza di interrogazione profonda, capace di scardinare le fondamenta della cultura dominante e di suggerire alternative radicali ai paradigmi dell'antropocentrismo e dello sfruttamento (Bobin, 2019).

Attraverso la parola poetica si costruisce una *geografia del vivente* che rompe con le logiche del dominio e restituisce valore alla vulnerabilità, alla lentezza e all'interdipendenza tra esseri umani e mondo naturale. Questo linguaggio, intrinsecamente relazionale e sensibile, è in grado di attivare processi educativi profondi, che coinvolgono la sfera cognitiva, affettiva, corporea e immaginale. In questa direzione, la poesia può inserirsi con piena legittimità nel campo dell'educazione ecologica, contribuendo alla formazione di un immaginario altro, capace di riconoscere e abitare la complessità del mondo (Barbiero, 2011; Broggi, 2021). La sonorità del verso, l'evocazione sensoriale delle immagini e la potenza simbolica del linguaggio poetico rendono l'*ecopoetry* (Scaffai, 2018) una forma espressiva privilegiata per rappresentare l'ambiente e per dar voce alle sue fragilità. La poesia può così contribuire a rinsaldare una nuova alleanza tra l'umano e la Terra, ispirando modalità inedite di pensare, di sentire e di agire. Rimettere al centro la natura, come soggetto vivente, matrice generativa e spazio di relazione, significa orientare l'educazione verso una cultura capace di alimentare una sensibilità ecologica integrale, per valorizzare il rapporto dialogico tra essere umano e ambiente. In questo quadro, l'io poetico femminile osserva e abita il mondo non da una posizione di dominio, ma a partire da un desiderio di ricongiungimento fisico e simbolico con il tutto. La Terra, in quanto datrice di vita e principio generativo, abita i versi delle poetesse e si fa immagine viva di un'alterità materna, sorgiva, profondamente relazionale. In essa si riflette una metafora universale della coscienza materna, da intendersi non in chiave biologica, ma come principio etico fondato sulla responsabilità verso la vita.

3. *Voci di Terra: Saffo, Emily Dickinson e Sibilla Aleramo tra lirica, natura e consapevolezza ecologica*

Nella prospettiva sin qui delineata, la poesia femminile si rivela non solo come spazio estetico, ma come dispositivo critico capace di restituire voce alla relazione originaria tra il vivente e la Terra. Alcune poetesse, in epoche e contesti differenti, hanno saputo incarnare questa visione ecologica del mondo, esprimendo, attraverso il linguaggio lirico, un rapporto intimo, profondo e trasformativo con la natura. Tra queste, Saffo, Emily Dickinson e Sibilla Aleramo rappresentano voci emblematiche di una *pedagogia del sentire*, in cui l'esperienza estetica si coniuga con un'etica della cura e dell'interdipendenza. Di Saffo si sono tramandati ritratti molteplici: da raffinata creatrice di versi d'amore a cultrice della bellezza, immersa in un universo simbolico e reale interamente femminile (Tedeschi, 2014). Oltre alla forza espressiva e simbolica, nei suoi frammenti emerge un chiaro intento educativo, condiviso con tutta la poesia arcaica greca: l'enunciazione di valori, norme e ideali rivolti a un gruppo di giovani donne, con funzione formativa e iniziatica. Attraverso la celebrazione di Afrodite e l'evocazione della grazia e dell'eleganza, la poetessa accompagna le sue compagne verso il mondo adulto, offrendo un modello di educazione sentimentale. Alcuni suoi versi restituiscono l'immagine di una natura sacralizzata e armonica, in cui si riflette un equilibrio interiore e relazionale. Vari frammenti saffici richiamano l'ammirazione per la natura feconda e offrono l'immagine di un luogo sacro, (v. 25-28) *Nel santuariol c'è un grazioso boschetto di meli e altari che spargono profumo di incenso*, dove poter celebrare la bellezza della natura, (v. 29-32) *Qui acqua frescal gorgoglia tra i rami dei meli e tutto il luogo è ombreggiato di rose; fra lo stormire delle foglie si effonde sodore nel santuariol/ Qui il prato, pascolo di cavalle, è rigoglioso di fiori primaverilille brezze spirano dolcemente* che esprime il suo equilibrio interno, per il senso profondo della natura e per la pienezza dei sentimenti che vengono evocati come recitano i versi conclusivi (v. 33-35) *Qui, Cipride, concedi di buon gradolche con grazia in coppe d'oro possa versare nettarel intriso di letizia* (Tedeschi, 2014, p. 20). In questa visione, la natura non è sfondo decorativo, ma spazio sacro, presenza viva che accompagna la crescita, l'emancipazione, la trasmissione simbolica del sapere.

Oltreoceano, molti secoli dopo, nel cuore dell'Ottocento, nella villa appartata di Emily Dickinson, prende forma la figura di una donna fuori dal tempo: eterna bambina e, al contempo, saggia anziana, spaesata e fragile abitante di un "deserto" interiore, sospesa tra il giorno e la notte, priva di corpo ma reclusa in una prigione immaginaria. Nei suoi versi si dischiudono i giochi con la natura, presenza viva e palpitante della sua poesia, che diventa casa simbolica, spazio di libertà e insieme di ritorno alla parola. Avvolta nella penombra della stanza da cui ha scelto di osservare il mondo, Dickinson abita una solitudine luminosa, segnata dal silenzio e dal buio reale; eppure, dalla finestra della sua "reclusione", si lascia incantare dalla luce dell'alba e del tramonto, che accarezza alberi, colline, case lontane e i solchi lasciati dalle carrozze sul sentiero.

La poetessa statunitense, in molte delle sue liriche, evoca giardini incantati in cui si abbandona alla seduzione di fiori e insetti, trasformati in partner simbolici di giochi che oscillano tra il registro infantile e quello erotico (Lanati, 2023). L'interesse per la natura, tuttavia, non si limita al piano immaginativo: Emily Dickinson studiò botanica e diede vita a una raffinata collezione di piante essiccate e pressate, raccolte con cura in un erbario. Questa pratica di osservazione attenta e classificazione affettiva trova eco in alcune sue composizioni poetiche, in cui il dettaglio alla dimensione naturale si carica di senso esistenziale e simbolico (McDowell, 2019).

Il legame profondo di Emily Dickinson con la natura si manifesta con particolare intensità nella lirica *Natura*

è ciò che vediamo, composta nel 1863, che può essere letta come un autentico manifesto poetico in favore della tutela, della cura e del rispetto dell'ambiente naturale. In pochi, essenziali versi, la poetessa riesce a condensare un elogio alla bellezza, alla meraviglia e alla maestà del mondo naturale, restituendo al lettore uno sguardo incantato ma non ingenuo, capace di cogliere la solennità e il mistero insiti nei paesaggi, negli esseri viventi, nei fenomeni quotidiani: (v. 1-4) *"Natura" è tutto ciò che noi vediamo/Il colle – il Pomeriggio! – Scoiattolo – Eclisse – Calabrone! – No – Natura è il Paradiso!* (v. 5) *Natura è tutto ciò che noi udiamo*. La lirica si chiude con un'amara constatazione, espressa nei versi finali (vv. 9-11): *"Senza avere la capacità di dirlo / Così impotente è la Nostra Sapienza / Al confronto della sua Semplicità"*. In questi versi, Dickinson denuncia con sottile ma penetrante lucidità l'incapacità dell'essere umano di comprendere pienamente la forza e la magnificenza del dono che la natura, con disarmante semplicità, elargisce agli abitanti della Terra. Attraverso la voce della natura, la poetessa offre uno sguardo originale e profondamente intimistico, capace di cogliere le vibrazioni più segrete dell'animo umano. Con raffinata sensibilità, la poetessa interpreta emozioni e sensazioni universali, rivelandosi anticipatrice di una coscienza ecologica che invita al rispetto, alla contemplazione e alla custodia dell'ambiente naturale quale spazio vitale e spirituale dell'esistenza umana.

Un'altra figura femminile emblematica del panorama letterario italiano del Novecento è Sibilla Aleramo, scrittrice al centro di un processo di radicale trasformazione della coscienza femminile autonoma. La sua scrittura si configura come un atto di rottura e, al contempo, come proposta di un nuovo codice linguistico: un linguaggio di liberazione femminile, capace di farsi espressione autentica di sé, mediante un nuovo codice di comportamento espressivo (Luti, 1986). La scrittrice denuncia con lucidità la difficoltà, per molte donne, di emanciparsi dai modelli imposti dalla cultura maschile, spesso interiorizzati fino al punto da oscurare la propria originaria forza creativa. Non si tratta, per lei, di accettare compromessi, ma di intraprendere un percorso verso l'autenticità: «l'unica scelta possibile per uscire dalla dipendenza è somigliare a se stesse» (Melandri, 1986, p. 57). Per somigliarsi bisogna prima conoscersi, per questo la Aleramo non può e non riesce ad allontanarsi dal genere autobiografico dove piano pubblico e privato si intersecano. Una delle caratteristiche della sua poesia è quella di servirsi delle metafore della natura per esprimere i sentimenti umani; il vento marino, le rose, l'incenso sono i protagonisti della poesia *È l'aurora intorno*, in cui gli elementi naturali diventano simboli del legame tra l'autrice e la persona amata (v. 1-2) *È l'aurora intorno/sei tu stesso aurora* e tra l'autrice e il mondo, un legame tanto spirituale quanto fisico, che disegna una connessione con l'universo che trascende il tempo e lo spazio (v. 3-9) *Batte il vento marino/ sopra il bel volto e sugli intenti occhi/ più d'ogni mia gloria a me cari,/ e la musica del tuo spirito e la grazia del cuore profonda/stanno, vibranti pegni/ della tua vita intera*. Questa lirica rappresenta un inno alla vita, alla natura e all'amore, nonostante la poetessa esprima nostalgia per un tempo che non vedrà, (v. 10-11) *o tempo ch'io non vedrò corone che non potrò io più darti*, tuttavia celebra con riconoscenza la bellezza del tempo presente e invita il lettore a riscoprire il legame spirituale e fisico con l'universo.

4. Liriche del sentire ecologico: natura ed educazione affettiva nelle voci di Antonia Pozzi e Sylvia Plath

Nel quadro di una riflessione pedagogica che intreccia ecologia del sentire ed estetica della relazione, l'educazione affettiva in natura si configura come dimensione costitutiva del pensiero poetico femminile. Le emozioni suscitate dal contatto con l'ambiente naturale si esprimono attraverso un'intensa antropomorfizzazione della realtà, dove ogni elemento, animali, piante, fiori, ruscelli, sassi, partecipa a una rete relazionale senza gerarchie, fondata sulla reciprocità della vita. Come osserva Barbiero (2017), l'esperienza di questi sentimenti ecologici può generare trasformazioni profonde promuovendo pratiche di cura orientate al bene comune. Chi attraversa tale esperienza affettiva si scopre naturalmente predisposto alla responsabilità ecologica, nella consapevolezza di un'appartenenza condivisa al vivente.

In tale direzione si muove la produzione lirica di Antonia Pozzi, per la quale la natura è un organismo vivo, reale, permeato di sacralità cosmica e inteso come *Anima mundi* (Glori, 2009). La sua poesia è attraversata da una tensione verso la totalità, da un desiderio profondo di appartenenza all'universo, come forma di risposta alla propria percezione di esclusione dal "palpito della vita". Questa tensione si esprime in modo emblematico nel rapporto con l'acqua, elemento simbolico fortemente presente nella sua produzione, e in particolare con il mare, vissuto come *ambiente liquido*, luogo di immersione e rigenerazione, ma anche spazio dialettico tra quiete e profondità, semanticamente molto denso di significati anche contrapposti, secondo le sue differenti accezioni: il mare come universo di vita in cui l'essere umano anela ad immergersi, e la quiete data dalla riva o dal porto.

Nella lirica *Giacere* (Pozzi, 2015, p.11) l'immersione nel caldo abbraccio del mare, è raffigurato attraverso l'azione del nuoto (v. 1-5) *Ora l'annientamento blandol/ di nuotare riversalcol sole in viso/ il cervello penetrato di rosso/ traverso le palpebre chiuse*, in questi versi è possibile osservare la presenza implicita del mare indicata dal gesto natatorio e dallo sguardo che si rivolge verso il sole, simbolo di vita. Acqua e luce si fondono insieme fino a creare un'inebriante immagine che si conclude nella seconda parte della lirica (v. 6-10) *Stasera, sopra il letto, nella stessa postural/ il candore trasognato/ di berel/ con le pupille larghe/ l'anima bianca della notte*. La luce del sole diurno si ri-

verbera nella tenebra della notte e la rende “bianca” e quindi consustanziale a quella del giorno, «trasformando la dicotomia giorno/notte in un’esperienza eterna e universale» (Bani, 2014, p. 213). Anche nella raccolta postuma di Sylvia Plath “Crossing the water” (2017), si celebra la poesia come un desiderio di trascendenza *nella e attraverso* la natura, confermando la sua tendenza a scelte romantiche. La poetessa, di origini statunitensi vissuta negli anni cinquanta del ‘900, nella nota poesia *I am vertical* mostra uno spazio liminale tra l’interno e l’esterno, dove, come osserva Stephen Spender (1970) se ci sono degli esterni esistono in un’atmosfera in cui l’esterno è nell’immediato processo di diventare l’interno. In questo spazio, i parlanti di Plath scoprono la capacità di imporre una visione soggettiva sulla scena naturale, attingendo ancora una volta a un controllo visivo della realtà soggettiva attraverso la percezione. In questa poesia la Plath esprime il desiderio di vedersi “in orizzontale” invece che in verticale (v.1) *But I would rather be horizontal*, la negatività e il pessimismo della poetessa vengono fuori attraverso il suo bisogno di contatto con la natura. Un contatto che diventa unione, fusione, eppure, nonostante la tragicità della biografia di Sylvia Plath, attraverso i versi di questa poesia è in grado di far immergere il lettore in un ambiente quasi magico, verso una immersione panica di “d’annunziana memoria”. Gli alberi, i fiori, il vento, il mondo circostante diventano l’unico appiglio per lei, un punto di arrivo, una destinazione ultima (v. 8-11) *Compared with me, a tree is immortal/And a flower-head not tall, but more startling/and I want the one’s longevity and the other’s daring*.

Come osserva Elisabeth Bronfen (1998), nella poesia si attua una fusione tra la persona lirica e la natura, in cui il paesaggio diviene espressione delle fantasie interiori e lo scenario naturale si trasforma in paesaggio mentale. In questa dinamica, il confine tra soggetto e ambiente si dissolve in un flusso viscerale di immagini. Secondo Sholto-Douglas (2019), in Plath la visione poetica assume i tratti di una composizione pittorica del sé, in cui la natura diventa specchio e mezzo di autorappresentazione. In questa poetica dell’affettività e del disincanto, l’estetica si intreccia alla fragilità dell’esistere, dando forma a immagini capaci di suscitare empatia e consapevolezza ecologica.

In un tempo attraversato da crisi ecologiche, fragilità relazionali e profonde urgenze educative, la poesia femminile può configurarsi come un patrimonio simbolico e pedagogico di straordinaria attualità. I versi “di cura” di Saffo, Emily Dickinson, Sibilla Aleramo, Antonia Pozzi e Sylvia Plath, pur diversi per epoca, contesto e cifra stilistica, si intrecciano in una costellazione di voci capaci di risignificare il legame tra l’essere umano e la Terra, restituendo centralità all’intimità, alla corporeità, alla relazione e al sentire. Attraverso la parola lirica, queste poetesse danno forma a un pensiero ecologico *incarnato*, sensibile e trasformativo, in cui la natura è interlocutrice viva, organismo sacro, specchio dell’interiorità e spazio generativo di legami. Riscoprire queste voci e i loro paesaggi interiori significa restituire respiro all’educazione ecologica, intesa come spazio di alleanza profonda tra pensiero poetico, etica ecofemminista e cura del vivente. Una sfida quanto mai urgente e necessaria per imparare ad abitare il nostro tempo con consapevolezza, responsabilità e *bellezza*.

Riferimenti bibliografici

- Bani L. (2014). In riva alla luce. Il tema del mare nella lirica di Antonia Pozzi. *Transalpina. Etudes italiennes. L’écrivain et les formes du pouvoir à la Renaissance*, 17, pp. 205-222.
- Barbiero G. (2017). *Ecologia affettiva. Come trarre benessere fisico e mentale dal contatto con la Natura*. Milano: Mondadori.
- Barbiero G. (2011). Biophilia and Gaia. Two hypothesis for an affective ecology. *Journal of Bio-Urbanism*, pp. 112-127.
- Bobin C. (2019). *Abitare poeticamente il mondo. Le platrier siffleur*. Lecce: Anima Mundi.
- Broggi A. (2021). *Noi*. Roma: Tic edizioni.
- Bronfen E. (1998). *Sylvia Plath*. Plymouth. U.K.: Northcote House.
- Chawla L. (2002). Spots of time: manifold ways of being in nature in childhood. In P.H. Kahn Jr., S.R. Kellert (eds.), *Children and Nature: Psychological Sociocultural and Evolutionary Investigations* (pp. 199-225). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Colucci-Gray L., et alii (2006). From Scientific Literacy to Sustainability Literacy: An Ecological Framework for Education. *Science Education*, 90(2), pp. 227-252.
- D’Eaubonne F. (1974). *Le féminisme ou la mort*. Parigi: Pierre Horay.
- Ferrando S. (2023). Poesia come strumento ecologico. *Rivista di Studi Italiani*, pp. 20-42.
- Glori C. (2009). *Antonia Pozzi. Poesie 1933-1938. Le Madri-Montagne*. Foggia: Bastogi.
- Kellert S.R. (1997). *Kinship to Mastery*. Washington D.C.: Island Press.
- Lanati B. (2023). Prefazione. In E. Dickinson, *Sillabe di seta* (pp. 7-26). Milano: Feltrinelli.
- Luti G. (1986). Sibilla Aleramo nell’esperienza letteraria del Novecento. In F. Contorbia, L. Melandri, A. Morino (a cura di), *Sibilla Aleramo. Coscienza e scrittura*. Milano: Feltrinelli.
- Mc Dowell M. (2019). *Emily Dickinson e i suoi giardini*. Milano: Lippocampo.
- Melandri L. (1986). Un pudore selvaggio, una selvaggia nudità. In F. Contorbia, L. Melandri, A. Morino (a cura di), *Sibilla Aleramo. Coscienza e scrittura*. Milano: Feltrinelli.
- Plath S. (2017). *Crossing the water*. Londra: Faber and Faber.
- Pozzi A. (2015). *Parole. Tutte le poesie*. Milano: Ancora.
- Roszack T. (1992). *The voice of the Earth- An Exploration of Ecopsychology*. New York: Simon & Schuster.

- Scaffai N. (2018). Prefazione. In N. Scaffai, *Poesia ed ecologia: una premessa in Eco-poetry poesia del degrado ambientale* (pp. 3-5). Roma: Semicerchio rivista di poesia comparata, LVIII-LIX 01-02/2018.
- Shiva V. (2012). *Making Peace with the Earth*. New Delhi: Women Unlimited (Trad. it. *Fare pace con la terra*, Feltrinelli, Milano, 2012).
- Sholto-Douglas A. (2019). *Brightly Colored Magic and Weird Worlds: Sylvia Plath's Creation of Personae Through Her Visual Poetics*. University of Cape town.
- Spender S. (1970). *Warnings from the Grave. The Art of Sylvia Plath: A Symposium*. London: Faber and Faber.
- Tedeschi G. (2014). *Saffo. Frammenti Antologia di versi con introduzione, testo, traduzione*. Trieste: EUT.

Ecofeminism and Empowerment: Towards Social and Environmental Justice and the MORE Project

Ecofemminismo ed empowerment: Verso la giustizia sociale e ambientale e il Progetto MORE

Valeria Caggiano

Professoressa Associata, Università degli Studi Roma TRE, valeriaccaggiano@uniroma3.it

Clau Jones

Universidad de Alaska Anchorage, Mat-Su College, EE. UU, Cjones123@alaska.edu



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The article reviews ecofeminism in terms of a critical approach articulating the intersection between social justice and environmental sustainability, discussing its historical roots and theoretical evolution. In the context of contemporary challenges at the intersection of gender and ecology, ecofeminism is presented as a call to action to transform oppressive dynamics. The case study of the MORE Latin America Project highlights the role of education and empowerment as effective strategies for cultivating ecological awareness among Spanish-speaking women and youth. Through training and dialogue initiatives, the project promotes the empowerment of participants, highlighting their crucial role in environmental management. The article emphasises the need for an integrative approach to address gender inequalities and to enable a sustainable future, highlighting the relevance of ecofeminism in formulating inclusive solutions and building a more just and equitable world.

KEYWORDS

Ecofeminism, Empowerment, Education, Gender Equality, More.
Ecofemminismo, Empowerment, Educazione, Dialogo decologico, Uguaglianza di genere.

L'articolo affronta l'ecofemminismo in quanto approccio critico in grado di favorire l'intersezione tra giustizia sociale e sostenibilità ambientale, e ne analizza le radici storiche e l'evoluzione teorica. Nel contesto delle sfide contemporanee legate all'integrazione tra genere ed ecologia, l'ecofemminismo si presenta come una chiamata all'azione volta a trasformare le dinamiche di oppressione. Il caso di studio del progetto MORE Latinoamerica sottolinea il ruolo dell'educazione e dell'empowerment come strategie efficaci per la formazione di una coscienza ecologica tra le donne e i giovani di lingua spagnola. Mediante iniziative di formazione e dialogo, il progetto promuove l'empowerment delle partecipanti, evidenziando il loro ruolo cruciale nella gestione dell'ambiente. L'articolo sottolinea la necessità di un approccio integrato per affrontare le disuguaglianze di genere e consentire un futuro sostenibile, evidenziando la rilevanza dell'ecofemminismo nella formulazione di soluzioni inclusive e nella costruzione di un mondo più giusto ed equo.

Citation: Caggiano V., Jones C. (2025). Ecofeminism and Empowerment: Towards Social and Environmental Justice and the MORE Project. *Women & Education*, 3(5), 28-32

Authorship: Caggiano Valeria, she is author of paragraphs 1, 2, 3 and Jones Clau is author of paragraphs 4, 5.

Corresponding author: Valeria Caggiano | valeriaccaggiano@uniroma3.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_06

Submitted: February 8, 2025 • **Accepted:** May 24, 2025 • **Published:** June 30, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Introduction

The ecofeminist movement offers a critical and regenerative perspective that links struggles for social and environmental justice, examining the complex dynamics of domination that impose social and environmental injustices on women and ecosystems. In response to escalating global socio-environmental crises, this theoretical framework calls for a profound reconsideration of the interrelationships between gender, ecology, and power (Maldonado-Torres, 2007).

Analyzing the historical roots and evolution of ecofeminist thought makes it evident that environmental issues cannot be understood without addressing the gender structures that perpetuate inequality and oppression (Navarro Trujillo, Gutiérrez Aguilar, 2018).

Alicia Puleo has played a significant role in increasing ecofeminism's visibility among Spanish-speaking audiences. Her work is essential in this field, particularly in her critique of essentialist interpretations of ecofeminism. Puleo proposes restructuring narratives that link women to nature, advocating for a more nuanced and complex vision of these dynamics.

This paper explores how ecofeminism, when integrating education and empowerment, can become a key tool in addressing the challenges at the intersection of gender and the environment. It will examine the impact of the MORE Project and its contribution to global female empowerment, emphasizing the importance of an integrative approach that responds to both present and future urgencies. MORE Latin America stands out as an emblematic case of how education can be used as an empowerment tool for women and youth, fostering ecological awareness that is vital for sustainable development. Although MORE's training programs do not solely aim to equip participants with skills but also to encourage an ecological dialogue that recognizes the interdependence of all life forms and the need to build a fairer and more equitable future, the MORE Latin America Project exemplifies how education can serve as a vehicle for women's and youth empowerment, promoting ecological awareness as a critical element of sustainable development.

2. Ecofeminism: Interconnections Between Human and Natural

Historical Roots

Ecofeminism emerged in the 1970s in response to growing environmental concerns and their disproportionate impact on women and children, particularly in Europe and North America. Ecofeminist scholars and activists began highlighting the "woman-nature" relationship, conceptualizing the connection between gender oppression and environmental degradation (Sakman, 2007), he argued that the domination and exploitation of nature were closely linked to the subjugation of women in a patriarchal society. In this specific study, Val Plumwood's (2000) critique of Murray Bookchin's interpretation of social and ecological challenges is examined. Plumwood considers Bookchin's analysis overly simplistic, she argues that his hierarchical view of oppression fails to capture the intricate interrelations between these issues. They suggest that environmental degradation and violence against women are intrinsically linked, both being manifestations of a system of power and control (Plumwood, 2000). Ecofeminism should promote a genuinely systemic approach, recognizing both human and non-human nature as interconnected elements within a web of life that depends on an understanding of interdependence and responsibility. In this sense, ecofeminism calls for an attitude of mutualism and respect, where nature both provides care and receives care equally from all its participants.

The Historical Priority Theory of Bookchin and Its Critique

Bookchin's theory of historical priority is called into question, which affects his concept of strategic priority. Eliminating social domination would not automatically eliminate violence against nature. Ecofeminist theories have significantly contributed to the debate on the interconnections between feminism and ecology. Their theoretical frameworks have highlighted how the division between nature and culture, forged by modern Western thought, has fostered both the marginalization of women and the degradation of the environment (Shiva & Mies, 2014). From this perspective, the emancipation of women and environmental sustainability are viewed as interdependent goals. Although deep ecologists sense the need to break away from this tradition, their monistic approach, which exalts wild nature, places them in a dangerous position, leading them to adopt stances that may be racist and sexist (Álvarez, 2007).

From another perspective, social ecology, by positing that the domination of nature stems from the domination of human beings, overlooks the depth and ambiguity of environmental issues and proposes a change merely in social relations (Sarmiento, 2023). Critics also point to the lack of consideration for the diversity of women's experiences and perspectives, warning against reductionist generalizations. Through its critique of dominant patriarchal and ecological models, the ecofeminist movement has gained great relevance as a current of thought and action that challenges systems of domination (Segato, 2016). The great contribution of ecofeminist philosophy lies in its ability to capture the conceptual and logical interconnection between various forms of human domination

and the domination exercised over nature. Gaard (2020) asserts that “at the root of ecofeminism is the understanding that the many systems of oppression reinforce each other”. This philosophical approach allows ecofeminists to go beyond identifying historical and empirical parallels, pushing them to conduct a deeper analysis of the interrelations between the oppression of women, racism, classism, and the oppressive structures within environmentalism and naturism.

Ecofeminist Pedagogy and the Critique of Oppression Structures

Karen Warren's contribution has facilitated the development of an ecofeminist pedagogy committed to overcoming oppressive structures. Warren (1990) emphasizes the relevance of a «conceptual framework» that not only explains but also justifies domination. Warren argues that education should be a space for transformation where power hierarchies are questioned and reconfigured, promoting an inclusive approach that recognizes the diversity of women's and nature's perspectives. This perspective not only fosters a more holistic understanding of the interconnection between gender and ecology but also empowers students to become agents of change in the defense of women's rights and environmental justice. Val Plumwood (1993) contributes with her educational proposal, which is based on the need to dismantle the artificial divisions created between reason and nature, promoting a pedagogy that values interdependence and the human-environment relationship. Under her perspective, Plumwood invites us to rethink the way we teach and understand the world, while promoting an approach that recognizes the inextricable connection among all living beings and the urgency of an ethics that supports environmental and social responsibility.

3. Contemporary Environmental and Gender Challenges

The emergence of the contemporary socio-environmental crisis poses significant challenges for both feminism and the environmental movement, making it one of the most pressing issues of the 21st century. The contributions of philosopher Alicia Puleo, a key figure in constructivist ecofeminism in Ibero-America, are essential to feminist theory and gender studies. Puleo has helped elevate the relevance of ecofeminism in the Spanish-speaking world, distancing herself from the essentialist version that has gained popularity but faced criticism from many feminist thinkers. They argue that it risks reverting to the notion of the “natural woman.” Puleo contends that mythological figures like Gaia and Artemis are not the key to addressing the current environmental situation and proposes a “new Ariadne” rooted in the union of feminism and ecology (Fuentes, 2019). The first feminist initiative emerged in Paris, France. Simone de Beauvoir had already presented her feminist ideas after publishing her book “Feminism or Death” in 1974. In 1978, the Ecology and Feminism movement was also created as a form of opposition to communalism (Flores, Trevisan, 2015). François d'Eaubonne was the first to coin the term “ecofeminism” to refer to the connection between overpopulation, environmental degradation, and the decline of masculinity. She questioned the role of genders in production and consumption. In this context, she challenged women's rights, such as the right to control reproduction, which emerged before population concerns, and argued that the male-centered model would be ecologically unsustainable.

Out of sheer necessity for survival, the current way of life should be replaced by one that is more sustainable and environmentally friendly, as recognized throughout this work (Puleo, 2000). The need for transformation stems from growing awareness of the severe environmental and social issues caused by the prevailing development paradigm, rooted in the “irrational exploitation” of natural resources and an “androcentric and patriarchal” view of the relationship between humans and nature. In this same context, in the United States, Mary Daly was a pioneer in addressing the concept of “feminization” as a fundamental critique of patriarchal thinking and social organization. In her philosophical and theological works, she questioned the assumptions of classical “rural feminism” and advocated for an alternative that innovatively integrated ecological concerns with Christian beliefs (Hedrick, 2013, pp. 257-260). Daly's teachings, along with those of other feminist authors of her time, laid the groundwork for better integration of ecological and gender issues, paving the way for reforms in progress paradigms and the creation of sustainable, solidarity-based social systems.

Constructivist ecofeminism, which has developed in recent decades, proposes that differences between men and women are primarily social constructs rather than biological determinants. In this direction, modern ecofeminist theories address the environmental crisis with a more critical approach, incorporating the concept of the «Anthropocene» and analyzing the impact of technologization and industrialization on life on Earth (Martínez Alier, 2004).

Ecofeminism's critical stance toward anthropocentrism is also fundamental for understanding the relationship between humans and the natural world. Unlike ecological feminism, which may focus on resource management from a utilitarian perspective, ecofeminism advocates for a reevaluation of humanity's status in relation to other living beings, promoting a more holistic vision that recognizes the interdependence of all forms of life (Puleo, 2019).

Much of this critical awareness forms the basis for addressing environmental challenges, including global warming, biodiversity loss, and the pollution of natural resources. Ecofeminism not only promotes the analysis of gender and the environment from a theoretical perspective but also proposes a practical and moral approach to solutions through collective efforts.

4. Case Study: MORE Latinoamérica's Certificate Course in Youth Leadership and Women's Empowerment

In the context of escalating gender inequity and environmental degradation, MORE Latinoamérica has emerged as an innovative force in global education and social transformation. Launched in 2019 and officially registered in 2020 as a 501(c)(3) non-profit organization in the United States, MORE Latinoamérica has established itself as a dynamic virtual platform dedicated to fostering holistic development among underprivileged Spanish-speaking women and youth. One of its flagship initiatives—the Certificate Course in Youth Leadership—exemplifies the project's commitment to integrating ecofeminist principles with practical leadership training.

Program Overview and Objectives

The Certificate Course in Youth Leadership is a comprehensive training program designed to equip young leaders with the necessary tools to drive social and environmental change in their communities. Its curriculum is deeply rooted in the core tenets of ecofeminism, which highlight the intrinsic link between the oppression of women and the exploitation of nature. By simultaneously addressing gender and environmental justice, the program aims to cultivate a new generation of leaders who are adept at navigating complex social dynamics and committed to sustainable practices.

Key objectives of the program include:

- Empowerment through Education: Delivering advanced skills in leadership, critical thinking, and community organizing to participants.
- Holistic Development: Integrating modules on mindfulness, resilience, equity, and technology to foster personal and professional growth.
- Intersectional Approach: Emphasizing how gender, class, ethnicity, and environmental issues intersect, thus preparing participants to address multifaceted societal challenges.
- Community Impact: Inspiring graduates to become active agents of change, capable of launching local and global initiatives that promote social and environmental sustainability.

Curriculum and Methodology

The course employs a blended learning model that combines online lectures, interactive workshops, and hands-on project assignments. This model facilitates a rich exchange of ideas among participants from diverse cultural and socioeconomic backgrounds. The curriculum covers a wide array of topics, including:

- Leadership and Advocacy: Courses that focus on strategic leadership, ethical decision-making, and effective advocacy tailored for today's socio-environmental challenges.
- Mindfulness and Resilience: Sessions designed to cultivate inner strength and adaptability, ensuring that emerging leaders can sustain their efforts even in the face of adversity.
- Equity and Inclusion: Workshops exploring power dynamics, privilege, and oppression, while offering practical strategies for fostering social justice.
- Technology and Innovation: Training on leveraging digital tools and innovative practices to drive community change and enhance connectivity.

Impact and Future Directions

Since its inception, the Certificate Course in Youth Leadership has empowered a growing network of young leaders who actively contribute to the transformation of their communities. Graduates have initiated local projects addressing issues ranging from environmental conservation to combating gender-based violence, clearly demonstrating the tangible impact of an education rooted in ecofeminist principles.

MORE Latinoamérica's approach underscores the belief that sustainable development and social equity are deeply interconnected. By investing in the empowerment of youth through comprehensive education, the project not only nurtures individual growth but also strengthens the collective capacity to drive systemic change. This initiative serves as a compelling example of how targeted educational programs can create ripple effects, ultimately contributing to a more just, resilient, and environmentally conscious society.

Looking ahead, MORE Latinoamérica aims to expand the Certificate Course in Youth Leadership to reach a broader audience, reinforcing its commitment to an inclusive vision of empowerment. By ensuring that both

women and men actively participate in the construction of a sustainable future, the program continues to champion the integrated pursuit of gender equity, social justice, and environmental sustainability.

5. Conclusions

The ecofeminist approach stands as an essential framework for exploring the complex interconnections between gender, the environment, and social justice in contemporary society. As evidenced throughout this article, the critical perspective of ecofeminism not only questions the structures of domination that affect both women and nature but also offers integrative solutions that promote empowerment and education as fundamental strategies to address the current socio-environmental crisis.

The MORE Latinoamérica Project has demonstrated that training and ecological dialogue can transform lives and communities, empowering Spanish-speaking women and youth to act as agents of change. The dissemination of this knowledge and these practices through research not only contributes to gender equity but also fosters a critical ecological awareness for sustainable development.

Spreading this knowledge and these practices through research is crucial for generating a significant impact on society. We extend our gratitude to MORE for its commitment and effort in promoting women's empowerment and environmental sustainability. By adopting ecofeminism on the global agenda, we pave the way for a more just and sustainable future, where all voices are valued and considered, thereby creating a more equitable world for future generations.

References

- Álvarez A. D. M. (2007). El proceso de redefinición de la violencia contra las mujeres: de drama personal a problema político. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, 42, pp. 71-82.
- Flores B. N., Trevizan S. D. P. (2015). Ecofeminismo e comunidade sustentável. *Revista Estudos Feministas* [online], 23(01), pp. 11-34. <https://doi.org/10.1590/0104-026X2015v23n1p011>
- Fuentes S. (2019): "Entrevista a Alicia Amarilla, 'Somos las mujeres las que con nuestros hijos en brazos construimos la resistencia que hay en nuestro país'", Convergencia medios. Disponible en: <https://www.convergenciamedios.cl/2019/0-3/alicia-amarilla-coordinadora-nacional-de-conamuride-paraguay-somos-las-mujeres-las-que-con-nuestros-hijos-en-brazos-construimos-la-resistencia-que-hay-en-nuestro-pais/>
- Gaard G. (2020). New ecocriticisms: narrative, affective, empirical and mindful. *Ecozon@: European Journal of Literature, Culture and Environment*, 11(2), pp. 224-233.
- Hedrick E. (2013). The early career of Mary Daly: a retrospective. *Feminist Studies*, 39(2), pp. 457-483.
- Maldonado-Torres N. (2007). On the Coloniality of Being. *Cultural Studies*, 21(3), pp. 40-70. <https://doi.org/10.1080/09502380601162548>.
- Martínez Alier J. (2004): *El ecologismo de los pobres. Conflictos ambientales y lenguajes de valoración*. Barcelona: Icaria Antrazo, Flacso-Ecología.
- Navarro Trujillo ML, Gutierrez Aguila R. (2018) "Diálogos entre el feminismo y la ecología desde una perspectiva centrada en la reproducción de la vida. Entrevista a Silvia Federici." Disponible en: <https://www.ecologiapolitica.info/?p=10267>
- Plumwood V., *Environmental Culture: The Ecological Crisis of Reason*. Routledge, 2002 <https://www.routledge.com/Environmental-Culture-The-Ecological-Crisis-of-Reason/Plumwood/p/book/9780415178785..>
- Puleo A. H. (2019). Perspectivas ecofeministas da ciência e do conhecimento: a crítica ao viés andro-antropocêntrico. *Construção*, 5, pp. 163-173. <https://doi.org/10.12957/emconstrucao.2019.41236>
- Puleo A. H. (2000). Luces y sombras del ecofeminismo. *Asparkia. Investigació Feminista*, 11, pp. 37-45. Recuperado de: <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/asparkia/article/view/904/813>
- Sakman Aneel (2007). Ecofeminist Movements - from the North to the South. *The Pakistan Development Review*, 46, Parte II, pp. 853-864.
- Segato R. (2016). Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. In K. Bidasca, V. Vásquez Laba (comps.): *Feminismos y poscolonialidad: Descolonizando el feminismo desde y en América Latina* (pp. 11-40). Buenos Aires: Godot.
- Shiva V., Mies M. (2014) . *Ecofeminismo. Teoría, crítica, perspectivas*. Madrid: SVAMPA
- Sarmiento C. J. S. (2023). Ecofeminismo y bioalfabetización en la poesía de María Valerón Romero. *Beoiberística-Revista de Estudios Ibéricos, Latinoamericanos y Comparativos*, 7(1), pp. 103-117.
- Warren K. (1990). The Power and the Promise of Ecological Feminism. *Environmental Ethics* 12(2), pp. 125-46. <https://doi.org/10.5840/enviroethics199012221>

“Gramigna – L’Orto delle Donne” Gramigna – The Women’s Garden

Donatella Azzollini

PhD Student, Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”, donatella.azzollini@uniba.it

Valeria Ines Valentina Tamborra

Ricercatrice, Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”, valeria.tamborra@uniba.it



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

L’oppressione delle donne e lo sfruttamento della natura sono centrali nel pensiero eco-femminista. Questo studio analizza l’esperienza di «Gramigna – l’orto delle donne», dove la coltivazione condivisa e la collaborazione con il Centro Antiviolenza creano connessioni tra donne e terra. La ricerca narrativa esplora storie personali e connessioni tra la memoria e l’attivismo eco-femminista. I risultati della ricerca hanno evidenziato temi come le memorie di natura, la ri-significazione femminista del presente e del passato, la sorellanza e la convivialità, e le modalità organizzative di Gramigna. Questa esperienza non solo ha permesso alle partecipanti di riscoprire e valorizzare le proprie radici e connessioni con la natura, ma ha anche fornito un modello educativo replicabile che può ispirare e guidare altre comunità.

KEYWORDS

Eco-femminismo, orto sociale, sorellanza, autobiografia.
Eco-feminism, community garden, sisterhood, autobiography.

The oppression of women and the exploitation of nature are central themes in eco-feminist thought. This study analyzes the experience of «Gramigna – the women’s garden,» where shared cultivation and collaboration with the Anti-Violence Center create connections between women and the land. The narrative research explores personal stories and connections between memory and eco-feminist activism. The research results highlighted themes such as memories of nature, the feminist re-signification of the present and the past, sisterhood and conviviality, and the organizational methods of Gramigna. This experience not only allowed the participants to rediscover and appreciate their roots and connections with nature, but also provided a replicable educational model that can inspire and guide other communities.

Authorship: Sebbene gli autori abbiano condiviso l’intero impianto dell’articolo, si attribuisce a Valeria Tamborra la scrittura dei paragrafi “1. Introduzione” e “2. Metodi”; a Donatella Azzollini la scrittura dei paragrafi “3. Risultati” e “4. Conclusioni”.

Citation: Azzolini D., Tamborra V.I.V. (2025). “Gramigna – L’Orto delle Donne”. *Women & Education*, 3(5), 33-40

Corresponding author: Donatella Azzollini | donatella.azzollini@uniba.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_07

Submitted: March 31, 2025 • **Accepted:** May 24, 2025 • **Published:** June 30, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Introduzione

Con l'eco-femminismo si individua la stretta correlazione tra oppressione delle donne e sfruttamento della natura (Warren, 1990; Griffin, 2000). Questo sistema crea binarismi e gerarchie per garantire il proprio dominio, equiparando la donna e la natura e collocandole al di sotto dell'uomo e della cultura (Merchant, 2012; D'Eaubonne, 1974). Le diverse forme di oppressione sono intersezionali: il patriarcato, il capitalismo, il colonialismo e degrado ambientale svolgono una dominazione incrociata sulle donne (Federici, 2022; Gaard, 2002; Bianchi, 2012). L'eco-femminismo critica queste strutture di potere e propone una visione alternativa promuovendo pratiche sostenibili e giuste (Carson, 1962).

La forte spinta all'azione è un elemento centrale nelle pratiche eco-femministe dove la riflessione teorica diventa attivismo (Griffin, 2000; Donovan & Adams, 1996).

Una specifica forma di attivismo eco-femminista è quella dei progetti agroecologici che contribuiscono alla sicurezza alimentare e alla giustizia sociale attraverso pratiche agricole sostenibili. Tra le diverse esperienze si può annoverare la Rete Agroecologica delle Donne Agricole (RAMA) in Brasile che promuove pratiche agroecologiche e la commercializzazione di prodotti agricoli attraverso una rete di consumo responsabile. Questa rete supporta non solo l'empowerment delle donne, ma anche la sostenibilità ambientale e la sicurezza alimentare, impegnandosi a democratizzare l'accesso a cibi sani e liberi da pesticidi, favorendo la vendita diretta e il lavoro collettivo per ridurre i costi di distribuzione (Uraca, 2022).

L'ecofemminismo non solo si occupa di pratiche agricole e attivismo, ma anche di educazione e pedagogia critica. Baeli (2024) discute gli orizzonti critici dell'ecofemminismo, proponendo lineamenti per una pedagogia che incoraggia la riflessione critica sulle relazioni tra donne e ambiente. Strongoli (2024) esplora la pedagogia eco-femminista meridiana, evidenziando la necessità di decolonizzare e intersezionalizzare le pratiche educative (Rognini, 2024).

Proprio tra le esperienze eco-femministe di agro-ecologia si colloca Gramigna - l'Orto delle donne.

L'esperienza Gramigna nasce nel settembre 2020 tra le campagne di Noci, in provincia di Bari, e rappresenta un esempio emblematico di eco-femminismo applicato, l'esperienza nasce da un gruppo informale di donne, in risposta alla crisi sociosanitaria della pandemia SARS-CoV-2.

Nel Manifesto fondativo, elaborato collettivamente nel 2020 dalle volontarie, si legge:

Perché partire dalla terra e dalle donne? Gramigna è un progetto eco-femminista. Il pensiero e la pratica eco-femminista si oppongono a tutti i tipi di violenza, oppressione e dominio sulle donne e su ogni forma di vita. L'ecofemminismo ritiene che esse siano interdipendenti e generate da un'unica causa: il patriarcato capitalista. Il patriarcato prima e il capitalismo poi si fondano sulla creazione di binarismi e gerarchie per garantire il proprio dominio sullo sfruttamento di risorse umane e ambientali. Questo sistema ha equiparato la donna e la natura e le ha collocate all'opposto e al di sotto dell'uomo e della cultura. Donna e natura sono accomunate da forme di dominio e sfruttamento perché in entrambe risiedono i cicli di vita/morte/vita che il patriarcato capitalista cerca di controllare esasperatamente. Noi del gruppo Gramigna sentiamo il bisogno di accogliere i cicli di vita/morte/vita e valorizzare i limiti, la transitorietà e l'unicità di ogni esistenza. Per poter dare alle donne e alla natura, dentro e fuori da noi, un posto che vada oltre i binarismi e le gerarchie. Per noi la natura è la forza generatrice e distruttrice che ci rispecchia in quanto esseri viventi e ci invita ad agire nel rispetto della nostra ciclicità e delle nostre, spesso imprevedibili, interconnessioni.

Sin da subito viene avviata una collaborazione con il Centro antiviolenza Andromeda e con l'Azienda Agricola Infestante.

In particolare, la collaborazione tra Gramigna e il Centro Antiviolenza Andromeda rappresenta un esempio significativo di come l'ecofemminismo possa integrarsi con il supporto sociale e la lotta contro la violenza di genere. L'orto rappresenta infatti un rifugio sicuro e un'opportunità di empowerment per le donne vittime di violenza. Al gruppo di volontarie che si dedica alla cura dell'orto con pratiche sostenibili, promuovendo la biodiversità e la conservazione del suolo, partecipano direttamente alcune delle donne accolte dal Centro Antiviolenza. I prodotti dell'orto vengono poi distribuiti regolarmente a tutte le donne accolte dal Centro antiviolenza, garantendo loro accesso a cibi sani e sostenibili. Questa collaborazione non solo promuove la sicurezza alimentare e la sostenibilità ambientale, ma rafforza anche il senso di comunità e supporto reciproco, elementi fondamentali per il recupero e l'autonomia delle donne coinvolte.

Nel 2022 è stato avviato il progetto Futura: un percorso formativo e professionalizzante in ambito eco-agro-alimentare di 250 ore che ha accompagnato un gruppo di 10 donne, tra cui anche donne accolte dal Centro antiviolenza, attraverso il processo di produzione e di trasformazione, dall'orto alla commercializzazione. Sono stati svolti anche eventi pubblici finalizzati a creare un legame con il territorio e sensibilizzare la comunità sui temi dell'ecofemminismo. Tra questi si possono annoverare l'Eco-fem Parade, una parata colorata eco-femminista che ha attraversato le strade di Noci e la realizzazione del murale «Radici Erranti» risultato di un processo partecipativo che ha coinvolto numerose soggettività e istituzioni locali.

Con la presente ricerca si è inteso esplorare il caso eco-femminista di Gramigna, l'orto delle donne.

2. Metodi

La narrazione in prima persona appartiene alla riflessione dell'eco-femminismo poiché permette di esprimere sensibilità vissute e relazioni intime con la natura, spesso trascurate nelle etiche tradizionali (Warren, 1990). L'approccio idiografico rappresenta una metodologia di ricerca che privilegia l'analisi approfondita e dettagliata di singoli casi, permettendo di cogliere le sfumature uniche delle esperienze individuali (Mortari, 2007). La presente ricerca si è mossa all'interno di un paradigma ecologico ed ecosistemico dove la dimensione della relazionalità, impossibile da indagare con metodi matematizzanti o esclusivamente quantitativi, può essere esplorata attraverso la metodologia narrativa e biografica (Mortari, 2019).

La narrazione autobiografica permette di raccontare i propri vissuti, attivando un processo di ri-significazione sia del passato che del futuro (Cambi, 2002).

La narrazione di sé diventa uno strumento di emancipazione (Ulivieri, 2019) all'interno di un processo formativo, una pratica educativa che mira a trasformare il presente attraverso la rilettura del passato, l'esplorazione e il dissodamento delle esperienze (Demetrio, 1996).

Sono state raccolte cinque interviste narrative in profondità alle volontarie di Gramigna su alcuni nuclei tematici relativi all'esperienza di attivismo eco-femminista (Atkinson, 2002).

Le partecipanti sono state selezionate in base alla loro attiva partecipazione nel progetto Gramigna, il che potrebbe influenzare i risultati in quanto le loro esperienze e opinioni potrebbero non essere rappresentative di tutte le volontarie coinvolte.

I testi raccolti attraverso le conversazioni sono stati oggetto di analisi tematica, il metodo di analisi dei dati qualitativi che identifica, analizza e interpreta i temi emersi (Braun, Clarke, 2006).

I passaggi principali dell'analisi tematica svolta sono stati:

- trascrizione verbatim delle interviste e revisione dei testi;
- prima lettura e assegnazione dei codici puntuali;
- seconda lettura e revisione dell'attribuzione dei codici;
- terza lettura e verifica dell'attribuzione dei codici;
- analisi dei testi codificati e organizzazione in una mappa dei codici;
- definizione e denominazione dei temi;
- organizzazione dei temi in una mappa tematica;
- elaborazione del report finale.

Nella mappa dei codici (Fig.1) è rappresentato il lavoro di attribuzione dei codici alle porzioni di testi. Questa rappresentazione visiva facilita la comprensione delle relazioni tra i diversi codici e come essi abbiano contribuito alla costruzione dei temi principali della ricerca.

La mappa dei temi (Fig. 2) illustra i principali temi emersi dall'analisi tematica delle interviste narrative condotte con le attiviste-volontarie di Gramigna. I temi sono organizzati in modo da evidenziare le connessioni tra le diverse esperienze individuali e i concetti chiave dell'eco-femminismo. La mappa include temi come le memorie di natura, la ri-significazione femminista del presente e del passato, la sorellanza e la convivialità e le modalità organizzative di Gramigna. Ogni tema è rappresentato visivamente per facilitare la stesura del report.

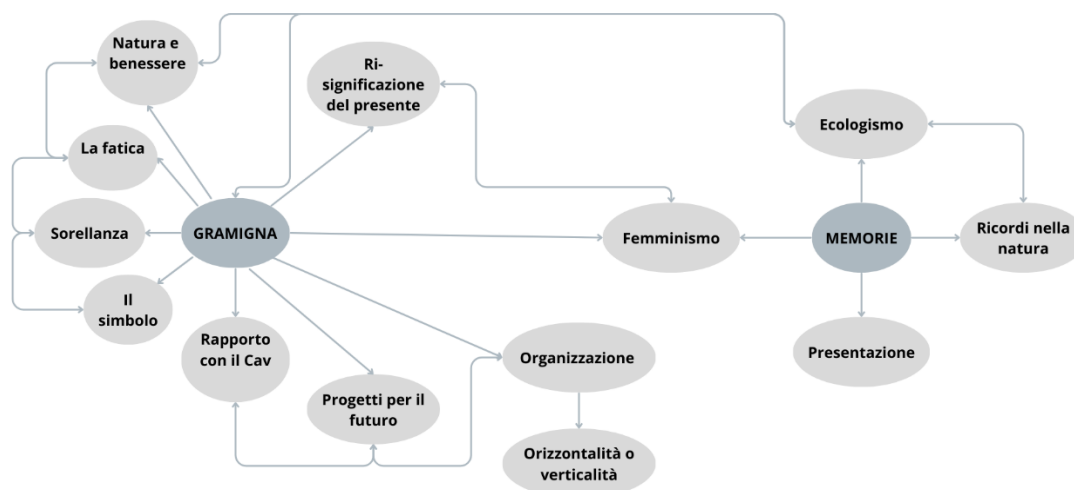


Fig. 1 Mappa dei codici

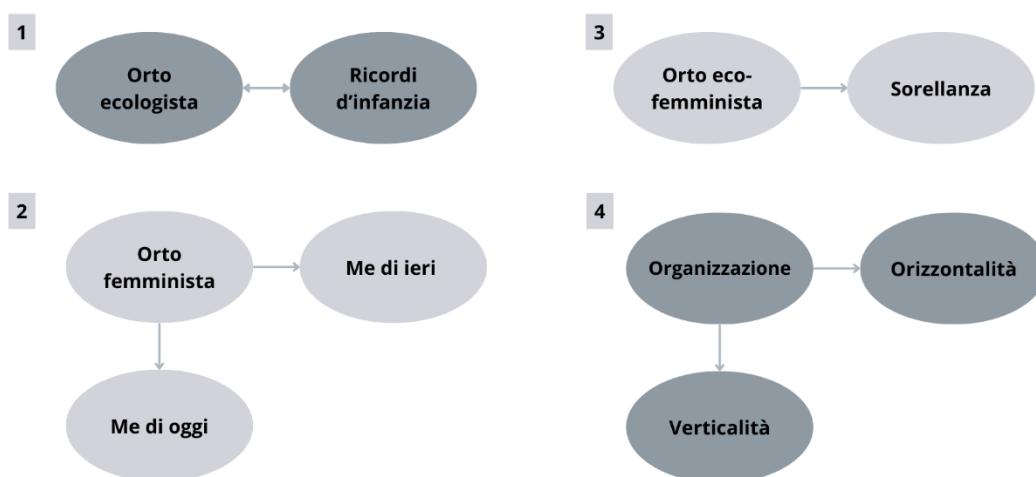


Fig.2 Mappa dei temi

3. Risultati

Orto e ricordi d'infanzia

Il primo dei temi emersi è quello delle memorie di natura. I ricordi legati alla natura, tra cui emerge la raccolta di erbe spontanee o prodotti dell'orto, vengono rivissuti e a volte riscoperti durante le attività dell'orto di Gramigna. Queste esperienze individuali riflettono un legame profondo e spesso trascurato tra le donne e la natura, sottolineando l'importanza di riconoscere e valorizzare queste connessioni nel contesto più ampio dell'eco-femminismo (Griffin, 2000).

L'elemento rurale è presente in tutte le narrazioni raccolte e associato ad emozioni di serenità e benessere. Nell'infanzia quello della campagna è il tempo delle scoperte e del divertimento, della socialità e delle relazioni.

“Da piccola ho potuto sperimentare lo spazio aperto, giocare, arrampicarmi sugli alberi, scavare, interrare, dissotterrare.”

“Noi si giocava nell'orto, i miei ricordi di infanzia sono fare: le torte con il terreno, metterci i fiori su, andare con mio nonno a raccogliere le ciliegie, gli asparagi.”

“Uscivamo a fare gli asparagi, a fare i funghi, a fare le cicorielle, quello che la natura ci dava.”

“Io e mio padre facevamo la casa sull'albero, io e gli amichetti facevamo un campeggio in casa e facevamo l'orto aiutati da mio padre, io e il mio cane, i miei cani, insieme ai miei cugini, giocavamo. La natura è nei miei ricordi è molto legata alle relazioni che si sono sviluppate e create.”

Durante la crescita, il rapporto con la campagna si trasforma e viene patito per l'isolamento che impone.

“Da adolescente ho provato quasi una repulsione verso l'ambiente naturale perché mi sembrava davvero una sorta di punizione rispetto a tanti altri miei compagni.”

“Per un tempo molto molto lungo della mia vita, vivere in campagna per me è stata una sorta di imposizione, non mi stava così tanto a genio.”

L'esperienza di Gramigna diventa una occasione di riconnessione con la propria memoria, alle volte il motivo di un ritorno.

“Tornare a vivere in campagna è stata una sfida.”

“Per me è stato un ritornare alle mie radici, alle mie passioni e al benessere. Quando sto all'orto sto bene.”

“Nel momento in cui sono rientrata, la prima cosa che ho fatto è stata proprio mettermi a zappare. Ho sentito questa spinta, questa necessità forte di interagire con la terra, che ho realizzato nell'esperienza dell'orto.”

“Penso adesso a mia nonna che è tornata nei miei racconti, nei miei ricordi. Un giorno ho avuto una grande epifania quando abbiamo adottato un metodo di pacciatura all'interno dell'orto, proprio nel compiere l'azione io ho avuto

chiarissima l'azione che da bambina facevo con mia nonna e io l'avevo totalmente rimossa. Ho ritrovato davvero un gran bel pezzo della mia memoria bambina. L'elemento di cambiamento che Gramigna ha portato nella mia vita è stato un po' un ritorno a me stessa, a una parte di me. Gramigna è una delle parti della me di oggi che mi connette alla me bambina. Ho scoperto di più di lei e di me in questi ultimi anni che quando ero bambina e lei soprattutto ancora c'era."

Ri-significazione femminista

Il secondo tema è legato alla ri-significazione in senso femminista del presente e del passato.

L'incontro con Gramigna per molte delle attiviste intervistate è stata l'occasione per conoscere il femminismo.

Gramigna ha favorito l'attivazione di uno sguardo nuovo sia sul presente che sul passato, la lente femminista ha messo in atto una ri-significazione del sé.

"Ho scoperto il femminismo grazie a Gramigna."

"Con Gramigna ho preso consapevolezza della mia oppressione, cioè delle oppressioni che ha avuto la mia famiglia, delle oppressioni che ha vissuto mia madre, che ha vissuto mia nonna. Ho iniziato a pormi delle domande."

"C'è stato un certo punto in cui ho detto che per me questa roba qui è proprio importante per la mia sopravvivenza. E per la mia possibilità di vivere. A un certo punto questa cosa non è stata più un discorso ideologico, di ideali, di valori, di posizionamenti. Ho sentito il peso di un'appartenenza di genere e prendere questa consapevolezza è stato molto liberatorio perché a quel punto per me è iniziato un percorso di autodeterminazione importantissimo. In termini ideali, l'idea che ci fosse Gramigna per me è stata una di quelle spinte che mi hanno detto che posso tornare in Puglia e posso pensare di avere uno spazio femminista."

"L'entrata in Gramigna mi ha aperta a un nuovo mondo, derivo da una famiglia di impostazione patriarcale, classica. Determinate cose non riuscivo a vederle, adesso le vedo con un'ottica diversa. Penso per esempio a mia zia che non si è mai sposata e che si è costruita una corazza gigantesca. Se perdevi una tappa, non eri come gli altri. Eri diversa. Adesso la capisco mia zia, prima no."

Sorellanza

Il tema della sorellanza e della convivialità è presente e ricorrente in tutte le narrazioni raccolte: Gramigna è uno spazio sicuro, di benessere fisico e psichico, di relazioni significative, un luogo in cui ci si rinfranca.

"Gramigna è uno spazio sicuro, quando sono lì sono serena, è uno spazio libero dal giudizio, libero dalla performance, dalla prestazione."

I simboli a cui viene associata l'esperienza richiamano la circolarità, la morbidezza delle linee curve, la complessità tonda del mandala, l'ordito di una treccia.

"Gramigna è una treccia che diventa radice, intrecciata dalla nonna, è un lavoro di tessitura, di costruzione di relazioni, di piccola crescita comune che manda avanti il mondo."

"Gramigna è un mandala o qualcosa di circolare, perché alla fine siamo tutte allo stesso livello, anche quando facciamo le merende, facciamo questi bei cerchi. Il simbolo del cerchio è il simbolo della relazione, della circolarità, della comunicazione, del confronto. Noi in assemblea ci parliamo, ci ascoltiamo l'una con l'altra, capiamo le nostre esigenze, ci aiutiamo."

"Gramigna è un cerchio, è una forma morbida, non ha spigoli, accogliente, avvolgente."

La socialità e la relazione si incarnano nel momento della merenda, un momento di convivialità presente in tutte le conversazioni raccolte. La pratica della merenda è un modo per esprimere la cura per l'altra e per entrare in relazione con donne di età, formazione e anche nazionalità diverse.

"In ogni incontro ci si prenota per portare la merenda, quindi ogni giorno una o due persone portano qualcosa da mangiare. Solitamente è cibo fatto in casa."

"Le merende sono un grande momento di congiunzione, un grande momento in cui io continuo ad essere me stessa però in una maniera diversa. Le merende sono il momento in cui imparo cose di cui non avevo idea, mangio cose che non sempre mi sono immaginata di poter mangiare."

“Una pratica bella e significativa è la convivialità, la condivisione di cibo, il mangiare insieme, il momento delle merende. Il gruppo si prodiga. La merenda è una delle modalità con cui si concretizza uno dei principi fondamentali del fare le cose con i propri tempi, del godersi anche il tempo insieme.”

“Bisogna stare attente a fare il cibo senza glutine perché c'è chi non mangia il glutine e anche il cibo vegano, quindi ci si prende cura anche un po' delle diversità di ognuna.”

“La merenda è momento di attenzione, un momento anche di cura collettiva, di attenzione e di conoscenza.”

“Nel gruppo ci sono tante persone che hanno la terza media, poi ci sono donne di 60 anni, di 30, gente con master, gente che parla 10 lingue, gente che viene da un altro paese, però davanti al cibo c'è un linguaggio comune, ci si può confrontare, ci si può scambiare saperi.”

“La merenda è un momento di grandissimo valore politico.”

Lo stare insieme con i ritmi lenti alleggerisce anche la fatica del lavoro in orto.

“Di solito quando vai a lavorare per qualcun altro in campagna, stai lì china, con un corpo che è profondamente curvato sulla terra, in una situazione veramente molto scomoda. Grazie all'invito delle compagne di Gramigna di guardare la nostra postura nella terra in maniera diversa, ho scoperto che potevo fare quello che stavo facendo non completamente china a 90 gradi ma appoggiata, inginocchiata anche sdraiata a terra. Scoprire una postura diversa, cercare una postura che mi permettesse di attraversare la fatica, di stare con la fatica. La fatica attraversata con un tempo giusto e con un modo giusto, lo stare nell'azione con una postura diversa ha reso la fatica accettabile, più di accettabile cioè proprio vivibile.”

“Fatica fisica non c'è mai stata, siamo sempre state molto attente ai ritmi di ciascuna, è sempre stato tutto molto tranquillo, con ognuna che si poteva fermare quando si sentiva di fermarsi. Ci siamo sentite all'alba, ma pure lì era bellissimo stare all'alba nell'orto d'estate.”

Il tempo insieme tra donne passato a svolgere attività pratiche viene descritto come un tempo denso ed emozionante, ricercato e desiderato. La condivisione dell'esperienza con le altre donne non sempre si esplicita con la parola, ma piuttosto nella vicinanza fisica e nel fare.

“Tra di noi c'è una relazione di reciprocità e di fiducia e sapere che stiamo lottando per lo stesso obiettivo ci rende legatissime. Mentre raccogliamo le verdure ci apriamo, ci confrontiamo. Ci si conosce profondamente, tra una raccolta, tra una semina e l'altra.”

“Penso ad un momento in particolare con una donna che come unica sua lingua di partenza parlava l'arabo, io tra le mie lingue straniere non ho l'arabo e nessun'altra l'aveva tra di noi. È stato bellissimo poter condividere lo spazio, il tempo e persino la conoscenza, una sapienza sulle piante semplicemente stando l'una accanto all'altra. Utilizzare non la parola, ma la presenza, l'essere in quello spazio e in quel modo appunto per dirci qualcosa, per trasmetterci qualcosa.”

“Un momento memorabile è quando mi sono trovata con donne che non parlavano l'italiano: una era del Kenya e l'altra era marocchina. Stare a fianco chine e nel frattempo incrociarsi in qualche modo con gli sguardi, con i passaggi di verdura, di strumenti è una delle cose che più mi tocca, mi commuove.”

“Due anni fa d'estate, eravamo andate in orto a raccogliere, io venivo da un pomeriggio di litigate con i miei figli. Ad un certo punto mi sono confidata, mi sono aperta con le altre che c'erano lì in orto e ci siamo proprio sedute per terra tra i filari, tra i fagiolini, tra le melanzane, guardando il sole. Così abbiamo avuto questo momento di condivisione, di scambio, ed è stato molto bello.”

“Essere rivoltate verso il basso ed essere una a fianco all'altra è come andare in macchina di notte, una a fianco all'altra. Quando guardi avanti di notte, inizia a dirti cose che magari non ti saresti mai detta. Non ti giri neanche troppo. Ti fai delle gran confessioni. Eravamo inebriate da questo senso di comunione tra di noi e con l'ambiente circostante. L'esperienza del fare insieme in questo ambiente così confortante, rincuorante, è stato sempre un grande regalo. Tanto senso di sorellanza grande con donne che non avrei mai incontrato, se non così, mai, quando mai.”

Organizzazione

Un altro tema emerso durante le conversazioni è legato alla forma organizzativa di Gramigna, ai metodi di condivisione delle informazioni e alle modalità con cui vengono prese le decisioni.

Nell'esperienza di Gramigna le decisioni vengono prese in modo orizzontale, si analizzano e si verificano non solo le attività svolte, ma il processo attivato.

“Una delle cose che ho imparato è proprio questa azione del parlare, ragionare e usare le parole giuste, trovare le parole giuste per spiegare, per farsi capire, per avere quella cura anche quando parli, di non ferire nessuno anche se sei in un contesto direttivo. Anche se non sei d'accordo.”

Riflettere sulle modalità, *“dirsi che potrebbero esserci delle sbavature, che sicuramente ci saranno delle sbavature è un fatto positivo”* caratterizza la pratica di attivismo eco-femminista di Gramigna.

La postura di autoanalisi permette di considerare in modo collettivo anche le difficoltà e le criticità legate all'organizzazione.

Emerge il tema relativo all'introduzione di progettualità finanziate attraverso bandi; questo ha prodotto un cambiamento organizzativo. La creazione di gruppi di progetto ha generato una moltiplicazione dei livelli organizzativi e in alcuni momenti ha prodotto una separazione *“tra chi sapeva e chi non sapeva, tra chi stava nella parte della teoria e chi della pratica.”*

“La fatica emotiva è arrivata quando ha iniziato a subentrare il discorso economico, il discorso del dover stare dietro a rispondere a dei soldi che avevamo ricevuto, e quindi dover portare dei risultati, doverli poter misurare, spiegare, giustificare. Questa cosa non ci ha sempre permesso di rimanere allineate con lo stare in quello che succedeva tra di noi. Lì sono successe delle forzature, delle costruzioni, delle rotture che hanno tolto un po' della spontaneità e dello stare quotidiano, che quel flusso era stato possibile perché era nato come un gioco senza molte aspirazioni.”

“Abbiamo condiviso in gruppo la difficoltà di questi momenti. Ho esternato questo pensiero.”

“Abbiamo fatto tantissimi errori, li stiamo ancora facendo, non abbiamo trovato la quadra, ma la stiamo cercando. Ci sono stati degli automatismi, tornando indietro, potrei dire quello che avremmo dovuto fare, se avessimo visualizzato tutte queste cose che stavano accadendo. Il discorso gerarchia sì, gerarchia no, è una grande domanda della mia vita. Viva l'orizzontalità, però poi lo sappiamo che le gerarchie esistono, si creano. Spesso sono informali e bisogna esserne consapevoli, renderle visibili per non fare finta che non esistono.”

4. Conclusioni

I temi emersi dalle interviste, come le memorie di natura e la sorellanza, supportano le idee teoriche dell'eco-femminismo che sottolineano la connessione tra donne e natura e l'importanza delle relazioni interpersonali nel contesto dell'attivismo.

L'esperienza di Gramigna l'orto delle donne rappresenta un esempio significativo di eco-femminismo applicato, dimostrando come la connessione tra la cura della terra e l'empowerment delle donne possa generare benefici ambientali e sociali.

Per il futuro della ricerca, si sottolinea la necessità di approfondire un tema che non è emerso in modo significativo nelle interviste raccolte: il tema del legame con il Centro antiviolenza; tale approfondimento potrà essere realizzato svolgendo delle interviste specifiche alle donne assistite dal Centro antiviolenza e con eventuali focus group con le operatrici del Cav.

L'esperienza offre un modello replicabile che può essere adattato e implementato in altri contesti geografici e culturali. La condivisione delle conoscenze e delle esperienze tra diverse iniziative eco-femministe può favorire la diffusione di questo modello, contribuendo a creare una rete globale di progetti sostenibili e inclusivi.

Riferimenti bibliografici

- Atkinson R. (2002). *L'intervista narrativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Baeli V. (2024). Orizzonti critici dell'ecofemminismo: lineamenti per una pedagogia critica. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 16(28).
- Benelli C. (2018). *Raccontare comunità*. Milano: FrancoAngeli.
- Bianchi B. (2012). Ecofemminismo: il pensiero, i dibattiti, le prospettive. *DEP – Deportate, esule, profughe*, 20, pp. 1-30.
- Braun V., Clarke V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), pp. 77-101.
- Cambi F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Carson R. (1962). *Silent Spring*. Boston: Houghton Mifflin.
- D'Eaubonne F. (1974). *Le Féminisme ou la mort*. Paris: Horay.
- Demetrio D. (1996). *Autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Donovan J., Adams C. J. (1996). *Ecofeminist Literary Criticism: Reading the Green in Literature*. Urbana: University of Illinois Press.
- Federici E. (2022). Why Ecofeminism Matters. *Iperstoria*, 20.

- Gaard G. (2002). Vegetarian ecofeminism: A review essay. *Frontiers: A Journal of Women Studies*, 23(3), pp. 117-146.
- Griffin S. (2000). *Woman and nature: The roaring inside her*. San Francisco: Sierra Club Books.
- Merchant C. (2012). Un'etica della partnership. In C. Faralli, M. Andreozzi, A. Tiengo (Eds.), *Donne, ambiente e animali non-umani. Riflessioni bioetiche al femminile* (pp. 34-52). DEP – Deportate, esule, profughe.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Rognini P. (2024). Ambiente, cambiamento climatico e questione di genere: una proposta di lettura. *Semestrale di studi e ricerche di geografia*, 36(2), pp. 125-142.
- Strongoli R. C. (2024). Pedagogia ecofemminista meridiana. Decolonizzazioni e intersezionalità educative. *Educational Reflective Practices*, 2024(1), pp. 164-177.
- Ulivieri S. (a cura di) (2019). *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione del sé*. Pisa: ETS.
- Urac M. (2022). La rete agroecologica del Brasile: Un modello di sostenibilità e inclusione sociale. *Journal of Agroecology and Sustainable Development*, 15(3), pp. 45-60.
- Warren K. J. (1990). Potere e potenzialità del femminismo ecologico. In C. Faralli, M. Andreozzi, A. Tiengo (Eds.), *Donne, ambiente e animali non-umani. Riflessioni bioetiche al femminile* (pp. 21-47). Milano: Medusa.

Ecological Regeneration. Envisioning Ecofeminist Utopias

Fantasticare utopie ecofemministe per transitare verso nuove partnership

Antonia De Vita

Associate Professor, University of Verona, antonia.devita@univr.it

Arianna Sechi

Research Fellow, University of Verona, arianna.sechi@univr.it



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Drawing on the framework of the Future Lab methodology, which structures future narratives in three temporalities – dystopian, utopian, and transitional within the present – we will focus on the pedagogical value of “ecofeminist utopias”, which enable us to envision new agreements for coexistence, partnerships, and interspecies alliances. We will explore feminist dystopias starting from *The Handmaid’s Tale* by Margaret Atwood, and then examine feminist utopias by analyzing the literary proposals of the solarpunk movement and those of feminist science fiction. Practicing ecofeminist utopian narratives indeed holds significant pedagogical potential in enhancing imagination and encouraging transformative practices and visions of the future that are capable of regeneration.

KEYWORDS

**Feminist dystopia, Feminist utopia, Solarpunk, Ecofeminism, Future Lab.
Distopia femminista, Utopia femminista, Solarpunk, Ecofemminismo, Future Lab.**

Attingendo alla metodologia del Future Lab, che scandisce le narrazioni di futuro in tre tempi: un tempo distopico, utopico e di transizione nel presente, ci concentreremo sul valore pedagogico delle “utopie ecofemministe”, utili per immaginare nuovi patti di convivenza, partnership e alleanze interspecie. Esploreremo le distopie femministe a partire da *Il racconto dell’ancella* di Margaret Atwood per poi passare alle utopie femministe analizzando le proposte letterarie del movimento solarpunk e quelle del genere fantascientifico femminista. Fare esercizi di narrazioni utopiche ecofemministe ha infatti un senso pedagogico rilevante per nutrire l’immaginazione e incoraggiare pratiche trasformative concrete e visioni di futuro capaci di rigenerazione.

Citation: De Vita A., Sechi A. (2025). Ecological Regeneration. Envisioning Ecofeminist Utopias. *Women & Education*, 3(5), 41-45

Authorship: Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle due autrici, tuttavia per l’attribuzione delle parti Antonia De Vita ha curato il 1 paragrafo e Arianna Sechi il 2, il 3 paragrafo è in condivisione.

Corresponding author: Antonia De Vita | antonia.devita@univr.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_08

Submitted: March 29, 2025 • **Accepted:** May 24, 2025 • **Published:** June 30, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Future Lab: Exploring Feminist Dystopias as a Starting Point

The future is in your hands, she resumed. She held her own hands out to us, the ancient gesture that was both an offering and an invitation, to come forward, into an embrace, an acceptance. In your hands, she said, looking down at her own hands as if they had given her the idea. But there was nothing in them. They were empty. It was our hands that were supposed to be full, of the future; which could be held but not seen
(Margaret Atwood, 1985, p. 46).

This article's analysis of ecofeminist utopias will be structured by drawing inspiration from the methodology of the Future Lab, which, over the past decade, has engaged numerous groups of people – particularly young generations – in envisioning possible futures beyond catastrophic narratives (Pellegrino, 2020).

The Future Lab, or Laboratory of the Future, is a discussion and debate modality introduced by Robert Jungk and Norbert Müllert (1987) in the 1970s, particularly within the environmentalist discourse on nuclear armament. Jungk and Müllert argued that the political sphere in that period was already conceived especially as a space for critically interpreting the present, yet lacking the ability to explore and imagine possible alternative scenarios. Their analysis challenges the main educational agencies and their cultural failure to take a step back from the present. To resist this trend, Jungk and Müllert proposed political elaboration pathways centered on the distant future, following three stages that can be summarized as follows: 1. *dystopia, critique, or catharsis* focuses on the expression of the daily sufferings and struggles of our present and, through them, it reconceptualizes the distortions of the social order. In this phase, the collective fears and catastrophism we experience are legitimized and made concrete. 2. *utopia or vision* explores utopian narratives of daily life liberated from the previously emerged alienations and distortions 3. *transition* emphasizes reflection on desirable futures, drawing on the possibilities and concrete actions required to achieve these visions. The framework proposed by the methodology of the Future Lab – dystopias, utopias, transition – will be employed in this article to shape our reflections regarding the hypotheses of coexistence and the new ethics of partnership.

Taking dystopias, the object of a vast literature, as our starting point, we highlight the significant role played by feminist productions, which have stood out in terms of prefigurative intensity within the genre since the 1980s. As a jumping-off point, we mention here a paradigmatic dystopia by Margaret Atwood, *The Handmaid's Tale* (1985), which has also become a successful TV series. Atwood depicts an American, post-nuclear-catastrophe society turned into a totalitarian state founded on the control of women's bodies. The protagonist, Offred, is named after the man she belongs to, and is charged with ensuring offspring to the elite who dominate the fledgling state, the Republic of Gilead. In this future world envisioned by the Canadian environmentalist writer, a monotheocratic regime relies on the exploitation of the Handmaids, the only women who are still in a position to procreate after the catastrophe. Atwood's dystopia aims to highlight that, even in the most repressive state imaginable, women's desires and subjectivities will still manage to find escape routes from the most heinous forms of totalitarianism. Some fundamental cores of the feminist dystopian genre emerge in this particular dystopia, such as the control of women's bodies, the rise of totalitarianism, and the militarization of living within a post-catastrophe global setting.

The themes recurring in feminist dystopias find a compelling counterpoint in the topics addressed by feminist utopias, a genre also experiencing a successful revival. We will now engage in an exploration of utopian narratives within feminist science fiction and solarpunk literature.

2. Utopian Ecofeminist Narratives: Solarpunk and Feminist Science Fiction

A fascinating ambiguity has long marked the concept of utopia, tracing its origins to Thomas More's eponymous work (1516), which suggested two distinct interpretations of the term by playing on the dual meanings of the prefix: *ou-topos* (non-place) and *eu-topos* (good place). It is likely that More deliberately employed this enigmatic etymology to emphasize the inherent duality in the idea of utopia (Zorzi Meneguzzo, 2019), highlighting how a *good place* is ultimately a *non-place*, destined to remain merely an imaginary and unattainable ideal.

However, the belief that utopias can never be fully realized does not negate their transformative potential in relation to our reality. In fact, as Pellegrino points out, utopia functions as an "exercise of imaginary discontinuity from reality" (Pellegrino, 2018, pp. 26-27), underscoring how utopian narratives can be used to envision desirable futures. Indeed, utopias can inspire creative thinking and encourage practices that lead to real change. By nurturing the imagination, utopias supply us with ideals that shape our present aspirations, enabling us to believe that a better future is possible if we are willing to act on it.

The imaginative potential of utopias is particularly significant when applied to ecofeminism, which is concerned not only with recognizing patterns of domination and systemic inequalities on a theoretical level but also with

concretely exploring alternative ways of living grounded in practices of care (Sanz Alonso, 2018, p. 218). Utopias inspired by ecofeminist theories embody some of its core principles, such as “the value of diversity, interdependence, sustainability, cooperation, and renewal”, intertwined with “the lesson that all oppressions intersect, and that no one – human or animal – can be free unless we all are” (Vance, 1993, p. 134). Thus, ecofeminist utopias take shape in worlds where social and environmental justice prevail, rooted in recognizing and respecting the interconnections that bind living beings – both human and non-human – to the Earth.

Several examples of such utopian visions are vividly represented in feminist science fiction. Some of them consist in the realization of separatist feminist ideals, which are implemented through the description of planets, nations, or regions that, due to a series of events unrelated to the gender clash – as occurs in Monique Wittig’s *Les Guerrillères* (1969) –, have come to be exclusively inhabited by women. Numerous stories have been written about these female-centered worlds, typically beginning with the arrival of some men in the lands in question, who end up disturbing the well-established local order. A well-known example is Charlotte Perkins Gilman’s *Herland* (1915), which portrays an all-women society that, through parthenogenetic reproduction, has developed a social system devoid of war and inequality. Another notable example is Joanna Russ’s short story *When It Changed* (1972), a prequel to her famous feminist science fiction novel *The Female Man* (1975). The story explores the world of *Whileaway*, a planet inhabited exclusively by women who reproduce through the fusion of two female ova. Less widely known is the novella *Houston, Houston, Do You Read?* (1976) by Alice Sheldon, which envisions a future Earth where a virus has eradicated the Y chromosome, leaving 11,000 surviving women who turn to cloning as a means of sustaining the human species.

Despite the various weak spots of the feminist separatist ideology – such as its perpetuation of a binary view of gender, which is only faintly challenged in *Houston, Houston, Do You Read?* – narratives like those mentioned provide valuable insights into both the present and the future we envision, particularly in terms of the communities we hope to see realized. In fact, these three novels are united by their exploration of alternative worlds where power structures and gender roles are radically different from those in current Western societies, thus questioning established norms. Furthermore, these utopias often emphasize environmental sustainability: women-only communities tend to have a heightened awareness of the importance of maintaining a harmonious and cooperative relationship with nature, as opposed to patriarchal societies, which are based on domination and the exploitation of natural resources.

In other instances, literary utopias do not embrace separatism but rather represent what d’Eaubonne might call “planet[s] placed in the feminine” (d’Eaubonne, 1974, p. 222), societies where care and empathy – traditionally associated with women – become the guiding principles of ethics, education, and, more broadly, social reality. The idea that female socialization could be extended to all, involving men in reproductive labor, represents a utopia that seeks an alternative to a male-dominated world defined by control and oppression. Exploring these alternatives through the imaginative construction of communities committed to social and environmental justice is a defining feature of solarpunk speculative literature. This literary genre envisions a distinctive form of utopia – one that remains in a state of transition: solarpunk narratives typically depict future scenarios in which social, environmental, and/or political crises are still unfolding, yet the characters actively engage in collective efforts to bring about transformative change capable of resolving these challenges (Forni, 2023; Johnson, 2020; Sylvia, 2015). With an underlying tone of hope, solarpunk stories explore themes related to environmental sustainability, human solidarity, and respect for non-human animals. They frequently revolve around the presence or pursuit of self-sustaining economies, societies free from inequality in all its forms, the redefinition of gender roles and the traditional heteropatriarchal family structure, the conscious and ethical use of technology for the common good, and a widespread ethos of respect for plant life and non-human animals. In other words, “solarpunk is a chance to imagine what the future could be” (Johnson, 2020), offering us the opportunity to dream of the utopias we wish to see realized and, at the same time, to invent creative solutions that can bring us closer to them. In fact, utopian narratives precisely remind us that change is possible and that other paths do exist. This is likely the standpoint of Amihan, the young protagonist of Sigrid Marianne Gayangos’ short story *Galansiyang*, set in a future ravaged by environmental disasters. Amihan, the daughter of a storyteller and keeper of our world’s memories, struggles to find her own path in a society that forbids any “improper” thoughts or words to avoid conflict or imbalance. By the end of the story, the young girl envisions a future where she will “not have to shut down anything” and where everyone will have “all the words for all the improper thoughts, and just let everything out” (Gayangos, 2021, p. 96). Imagining the future she desires for herself and her community enables her to sustain a sense of hope and a creative openness to change. This is exactly how utopias empower us – they cultivate our ability to envision desirable futures and encourage us to take action in the present by implementing transformative practices.

We stood there, Katha and I, aware of our nebulous future, thinking of the many tomorrows that we would soon create (Gayangos, 2021, p. 97).

3. Ecofeminist Transitions: The Sense of Wonder and Interspecies Justice

To answer the question of what we are transitioning toward in our time, we examined significant items of feminist dystopias and utopias, investigating the lights and shadows of possible forms of relationships in the living system. Referring to Margaret Atwood's novel *The Handmaid's Tale* (1985), we brought up feminist dystopian perspectives that amplify some issues that already exist within our reality: the war scenarios, the rise of totalitarian regimes, and the upsurge of the crisis of patriarchy over women. A brutal system of absolute domination that casts life in shades of darkness and devastation. Feminist utopias, on the other hand, depict hypotheses of possible coexistence that transcend relations of domination. Solarpunk and feminist science fiction, in fact, promote visions of solidarity, care, and interdependence among living beings, fostering hopeful horizons in order to imagine a more livable and peaceful world.

Thanks to the dystopian and utopian polarities, we can return with a richer perspective to the ecofeminist transitions that are the focus of this article. To conclude, we want to address two crucial aspects of ecopedagogical and ecofeminist transitions: ecological regeneration through the sense of wonder (Carson, 1965) and interspecies justice (Deckha, 2013; Donovan, 2013).

The complex issue of ecological regeneration, from a feminist ecopedagogical perspective, reaches a defining turning point in the following question: how can we “heal the sick heart” (Candiani, 2021) and heal our suffering planet? How can we heal the disenchanted gaze? The answer might lie in focusing on attitudes and perspectives capable of regenerating the affective, emotional, and participatory dimensions that the feminine experience of wonder enables. Inter-being (Nhat Hanh, 1990) and affectively and emotionally healing in a landscape that is not ravaged and desolate but wide and vast are the contributions that come from the rediscovery of the sense of wonder experience present in women's reflection since the eighteenth century. Bruna Bianchi in *Ecopedagogia. Il senso della meraviglia nella riflessione femminile* (2021) traces a female genealogy of past movements, cultures, and artworks that have revealed paths beyond relations of domination in ways capable of re-generating the feeling of otherness in the living world.

Since the eighteenth century, women – as narrators, scientists, teachers, science communicators, and feminists – have clearly recognized the outcomes of the industrialization process. They have questioned how to relate to other forms of life and have explored the characteristics of children's imagination. Women, the first educators and creators of fairy tales [...] have also been the main authors of works of children's literature with pedagogical intent. This tradition, largely forgotten, is now being rediscovered and reinterpreted in light of ecofeminist theories and the deprivations that childhood faces due to environmental degradation and the destruction of ecosystems (Bianchi, 2021, pp. 11-12, trad.).

Bruna Bianchi underlines how these authors, standing back from a mechanistic view of nature as objective and neutral, became passionate advocates for a perspective that embraces the emotions and subjectivity of the observer's experiences. This attitude of involvement, where science incorporates emotional experience, offers alternative ways of knowing that are more respectful of natural balances. As naturalists, scientists, writers, and poets, these women practice the art of restoring mystery and beauty to the natural world, making it accessible also to young readers. They demonstrate the extraordinary openness of practicing our senses, which nurture and cultivate feeling, intuition, and imagination. A consistent thread throughout these authors' writings is the relationship between the oppression of women and children and the domination of nature, alongside the possibility of healing these relationships through loving and affectionate experiences that come through observing, listening, and receiving. Among the ecopedagogical perspectives on these authors, we are especially struck by the shared creative capacity emanated from a personal and vital relationship with the natural world. This approach, characterized by a sense of intimate belonging to nature, is strongly present in Rachel Carson, whom we can consider the mother of contemporary ecology. In her *The Sense of Wonder*, she writes:

Those who dwell, as scientists or laymen, among the beauties and mysteries of the earth are never alone or weary of life. Whatever the vexations or concerns of their personal lives, their thoughts can find paths that lead to inner contentment and to renewed excitement in living. Those who contemplate the beauty of the earth find reserves of strength that will endure as long as life lasts (Rachel Carson, 1965, p. 64).

Rediscovering and regaining the lost capacity for wonder for poet Chandra Candiani (2021), as well, is the high road to healing a suffering humanity. An efficient poetic synthesis to unlock insights into nurturing relationships between humans and non-humans (Guerra, 2023).

In addition to caring for the natural world, we must turn our attention to those who inhabit it in our company. In fact, overcoming systems of domination also means acknowledging and valuing the connections that run through us and bind us to other animals. Our goal is to move beyond individualism, speciesism, and anthropocentrism, and instead transition toward a future defined by solidarity and interspecies justice. Ecofeminism plays a key role

in this process, offering a framework that allows us to perceive the intersection between the oppression of women and the exploitation of non-human animals (Gaard, 2012; Zambonati, 2012). Ecofeminist practices, therefore, promote interspecies collaboration, seeking to establish a coexistence based on care and respect. At the heart of this ideal lies the recognition of the deep, interconnected relationships we share with other animals. In this regard, Donna Haraway argues that all living beings – both human and non-human – are part of a shared humus, a compost made of different subjectivities that interact and transform one another in a fertile, generative way. The ecofeminist transition cannot ignore multispecies relationships; on the contrary, it must rely on them in order to «make a much hotter compost pile for still possible pasts, presents, and futures» (Haraway, 2016, p. 57).

The combination of the sense of wonder towards nature and the theme of interspecies justice is perfectly summarized by the ecofeminist concept of partnership, which is based on recognizing non-human otherness – whether it pertains to nature or non-human animals – as subjectivity. This results in an ethical framework that states that “the greatest benefit for communities of human and non-human beings lies in a vital and mutual interdependence” (Merchant, 2012, translated). An ecofeminist transition requires the establishment of collaborative relationships grounded in a partnership ethic: this is the utopia we strive for.

References

- Atwood M. (1985). *The Handmaid's Tale*. Toronto: McClelland and Stewart.
- Bianchi B. (2021). *Ecopedagogia. Il senso della meraviglia nella riflessione femminile*. Napoli: Marotta&Caferio.
- Candiani R. (2021). *Questo immenso non sapere. Conversazioni con alberi, animali e il cuore umano*. Torino: Einaudi.
- Carson R. (1965). *The Sense of Wonder*. New York: Harper & Row.
- d'Eaubonne F. (1974). *Le féminisme ou la mort*. Paris: Éditions P.O.L.
- Deckha M. (2013). Animal Advocacy, Feminism and Intersectionality. *DEP. Deportate, esuli, profughe*, 23, pp. 48-65.
- Donovan J. (2013). Diritti animali e teoria femminista. *DEP. Deportate, esuli, profughe*, 23, pp. 100-122.
- Forni D. (2023). Solarpunk visions in youth fiction. The pedagogical utopia of Nausicaä of the Valley of the Wind. *Education Sciences & Society*, 2, pp. 160-168.
- Gaard G. (2012). Feminist Animal Studies in the U.S.: Bodies Matter. *DEP. Deportate, esuli, profughe*, 20, pp. 14-21.
- Gayangos S. M. (2021). Galansiyang. In A. Dell, J. Eschrich (eds.), *Everything Change. An Anthology of Climate Fiction Volume III* (pp. 87-97). In <<https://climateimagination.asu.edu/everything-change-vol-3/>> (last visited: 23/03/2025).
- Gilman Perkins C. (1915). *Herland*. New York: The Forerunner.
- Guerra M. (2023). La natura dei luoghi. Rachel Carson, pettirossi e un senso di meraviglia. *Bambini*, 4, pp. 14-18.
- Haraway D. (2016). *Staying with the Trouble. Making Kin in the Chthulucene*. London: Duke University Press.
- Johnson I. (2020). “Solarpunk” & the Pedagogical Value of Utopia. *Journal of Sustainability Education*, 23. In <https://www.susted.com/wordpress/content/solarpunk-the-pedagogical-value-of-utopia_2020_05/> (last visited: 23/03/2025).
- Jungk R., Müllert N. (1987). *Future Workshops. How to Create Desirable Futures* (3rd ed.). London: Institute for Social Inventions.
- Merchant C. (2012). Partnership. *DEP. Deportate, esuli, profughe*, 20, pp. 34-52.
- More T. (1516). *Libellus vere aureus, nec minus salutaris quam festivus de optimo rei publicae statu, deque nova insula Utopia*. Louvain: Jean de Colines.
- Nhat Hanh T. (1988). *The Sun My Heart*. Berkeley: Parallax Press.
- Pellegrino V. (2018). Le propensioni utopiche di una generazione precaria. L'ascolto attento delle aspirazioni emergenti. *Animazione Sociale*, 319, pp. 18-28.
- Pellegrino V. (2020). *Futuri testardi. La ricerca sociale per l'elaborazione del “dopo-sviluppo”*. Verona: Ombre Corte.
- Russ J. (1972). When It Changed. *The Magazine of Fantasy and Science Fiction*, 43(6), pp. 669-683.
- Russ J. (1975). *The Female Man*. New York: Bantam Books.
- Sanz Alonso I. (2018). Ecofeminism and Science Fiction: Human-Alien Literary Intersections. *Women's studies*, 47, pp. 216-231.
- Sheldon A. (1976). Houston, Houston, Do You Read?. *The Magazine of Fantasy and Science Fiction*, 50(6), pp. 645-662.
- Sylva R. (2015). Solarpunk: We are golden, and our future is bright. *Sci-Fi Ideas*. In <www.scifiideas.com/writing-2/solarpunk-we-are-golden-and-our-future-is-bright/> (last visited: 23/03/2025).
- Vance L. (1993). Ecofeminism and the Politics of Reality. In G. Gaard (a cura di). *Ecofeminism: Women, nature, animals* (pp. 118-145). Philadelphia: Temple University Press.
- Wittig M. (1969). *Les Guerrillères*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Zambonati A. (2012). Ecofemminismo e questione animale: una introduzione e una rassegna. *DEP. Deportate, esuli, profughe*, 20, pp. 171-188.
- Zorzi Meneguzzo L. (2019). Sognare: le potenzialità dell'assenza, tra bisogno, desiderio e utopia. *Gli Argonauti*, 160, pp. 103-119.

Ecofeminism and creative marginality: an alternative geometry of education

Ecofemminismo e marginalità creativa: una geometria alternativa dell'educazione

Angela Arsena

Associate Professor, Pegaso Digital University, angela.arsena@unipegaso.it



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The conception of human identity that we have inherited from history generally seems to be based on the dualistic thinking that has long characterized Western culture. Cartesian dualism, through numerous symbolic associations, has contributed to the devaluation of women and nature. In light of this, the theoretical and activist thought of ecofeminism aims to promote a new geometry of thought—one that sees the transcendence of dualistic conceptions between society/nature and man/woman as the only possibility for the future of knowledge. Often considered a peripheral issue, ecofeminism today establishes itself as a primary site of engagement in discussions on gender and cultural politics. This contribution pursues the suggestion of an ethical and theoretical paradox, arguing that the issue of ecofeminism might indeed be left “at the margin”—if we understand marginality as resilience, sharing, and the development of collective strategies: a counter-space to pause and rethink different ways of living in the world, within the world.

KEYWORDS

Ecofeminism, dualism, marginality, compassion, resilience.
Ecofemminismo, dualismo, marginalità, compassione, resilienza.

La concezione dell'identità umana che abbiamo ereditato dalla storia sembra generalmente basarsi sul pensiero dualistico che ha a lungo caratterizzato la cultura occidentale. Il dualismo cartesiano, attraverso numerose associazioni simboliche, ha contribuito alla svalutazione della donna e della natura. Alla luce di ciò, il pensiero teorico e attivista dell'ecofemminismo mira a promuovere una nuova geometria del pensiero, che considera il superamento delle concezioni dualistiche tra società/natura e uomo/donna come l'unica possibilità per il futuro del sapere. Spesso considerato un tema periferico, l'ecofemminismo si afferma oggi come luogo primario di confronto nei dibattiti sulle politiche di genere e culturali. Questo contributo raccoglie la suggestione di un paradosso etico e teorico, sostenendo che la questione ecofemminista potrebbe effettivamente restare “ai margini” — se si intende la marginalità come resilienza, condivisione e sviluppo di strategie collettive: uno spazio di contro-narrazione in cui sostare e ripensare differenti modi di abitare il mondo, dentro il mondo.

Citation: Arsena A. (2025). Ecofeminism and creative marginality: an alternative geometry of education. *Women & Education*, 3(5), 46-51

Corresponding author: Angela Arsena | angela.arsena@unipegaso.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_09

Submitted: March 21, 2025 • **Accepted:** May 24, 2025 • **Published:** June 30, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Brief review on a “marginal” and “side” issue

The relationship between women and the environment is fundamental, and it has been scientifically discussed since the 1970s (D'Eaubonne, 1974). It is rooted in the broader dimension that links the exploitation of the female body to the exploitation of the environment (Griffin, 1978). The scientific discussion that investigates this complex and articulated field of relational and political phenomenology is called ecofeminism.

Often considered as a marginal or peripheral issue, ecofeminism imposes itself today as a primary place of belonging to the discussion on gender and cultural policies (Mies, 1986).

In reality and paradoxically, the question of ecofeminism could be left “on the sidelines” if we understand the expression in the same terms intended by the African-American feminist intellectual bell hooks (Gloria Jean Watkins), who in her text *Yearning: race, gender and cultural politics* (1990) dealt with the theme of marginality in a new and original way, i.e. as a space for creation and not for submission. According to bell hooks, marginality and the periphery (conceptual, geographical, cultural) is a place that opens new possibilities of homesteading, and therefore it is a residence place, rather than a transit avenue while waiting to reach the centre.

Marginality therefore is resilience, sharing, elaboration of collective strategies, a counter-space where one can stop and rethink different ways of experiencing the world within the world.

In the space at the margin the individual and the collective dimensions are articulated. Action and thought are made by continuous shifting of scale: from the local to the global one, deconstructing the dominant systems and structures (Lopez, 2023).

The margin is a place from which to emerge proudly, showing that even from numerical or logistical inconsistency it is possible to emerge and speak.

The margin is a place from which to impose oneself according to the philosophy of the underdog, where those who are underdogs or disadvantaged emerge and impose themselves unexpectedly.

In this sense, then, the link between feminism and defence of the environment is established precisely on the axis of marginality.

It is no coincidence, moreover, that the first reflection on the connection between the world of women and the natural environment is attributed to an American scientist, namely Ellen Swallow (1842-1911) from whose biography a significant fact emerges: she was the first woman admitted to the Massachusetts Institute of Technology.

An only woman, therefore, in an exclusively male environment.

The first woman to emerge from the margin.

In 1892 she coined the term “ecology” in its current sense, intending with this concept the whole dimension that surrounds human beings and which concerns the consequences of life on Earth. This is an important clarification, because «ecology» (in the sense intended by Ernest Haeckel in 1866) meant only the scientific study of the world external to human beings and which is not influenced by them (Merchant, 2003, p. 1053). By calling into question the consequences of human life in the expression ecology, Ellen Swallow posed an important fundamental question because she dragged all human beings, men and women, into this vital dimension for the first time.

It is precisely here that the interest of feminist thought around ecology arises because the crucial question immediately revealed itself: just as the Earth has been exploited by men for centuries, in the same way women have been exploited by male domination.

In other words, ecofeminism studies the interweaving of domination relationships dictated by gender, class, species and all the connections between all forms of life on Earth.

According to Karen Warren (2000), any feminist theory and any environmental ethics that fails to take into account the interconnection between the domination of women and nature is, at best, incomplete, and at worst, simply inadequate.

The strong bond between women and nature is established in the theoretical structure of ecofeminism and it takes on positive and liberating connotations: ecofeminism calls for a reversal of traditional roles for the benefit of greater gnoseological and anthropological awareness.

Ecofeminism fights epistemic oppression in the first instance, i.e. the overbearing attitude of those who speak in the name of others and in the place of others, passing on the sole knowledge considered legitimate and worthy of being listened to.

Ecofeminism fights epistemic violence and the colonality of knowledge and culture, giving back the voice to nature which has so far remained silent, like a woman next to the domestic hearth.

Ecofeminism therefore involves acquiring a profound awareness of origins, of the present and of the future, to enter into a full and profound connection with every single plant, animal and human life, forming a single speaking body with the planet, to conquer forms of power hitherto never exercised. A new matriarchy (against the prevailing patriarchy) which also and above all includes Mother Earth.

Dealing with power means, in the logic of ecofeminism, overthrowing power itself, practising decolonial exercises on the privileges exercised hitherto by the monolithic and monocratic male logos.

After all, one of the advantages of power is precisely that of overthrowing power itself, mobilising it as an in-

strument of resistance and subversion within the dominant system, unhinging the ancient disciplinary divisions and, in some way, overturning the disciplinary normometer. In fact, until now, in academic discourse the scientific nature of a text (and therefore its truthfulness) was given only by a presumed objectivity, or by the ability to “disappear” behind the text, making sure that one’s presence is not glimpsed behind one’s own words.

This is not the case in the field of gender studies, feminism and above all transfeminism: when these topics are studied, one begins from the awareness that every knowledge and every discourse, every logos and every topic, is situated knowledge (Haraway 1988), and therefore we begin from the awareness that every research is part of one’s life, of one’s existential situation. In fact, in feminism, one writes about oneself (Duran, 1991).

In this sense, feminism consists of an always transgressive and situated writing that calls into question a new and disruptive element in the cold, achromatic, insensitive and aseptic scientificity: that is, it introduces the emotion, the pathos and the experience of the writer and of those who read. The co-participation, making explicit one’s emotions, one’s desires and one’s condition is not only an alternative way of understanding scientific knowledge, but it is an act of protest, of resistance, of open hostility to Cartesian, binary thinking, to Western and Eurocentric rationality which often is the harbinger of violence (Bordo, 1987). Ecofeminist research is based on a decolonial epistemology capable of breaking down disciplinary and cognitive walls, placing the female body and the earthly body at the centre, as vehicles for relationships, emotions, passions, suffering and, finally, redemption (Clough, 2003).

The epistemic *leitmotif* of knowledge in modernity has been built around keywords such as progress, evolution and development: they have been internalised and have built a single way of representing the world and a single way of understanding how to think ourselves in the world. All knowledge has been constructed in binary terms of development and underdevelopment, with the former serving as a paradigm for the latter. Not only that: in order to legitimise itself, the hegemonic system has the need to create a sacrificial discourse (Andrade, 2018) according to the idea that the poverty and suffering of some subjects are a necessary sacrifice, a tolerable side effect inevitable for the good operation of the system.

Exploitation of many places on Earth, deforestation, pollution, anthropization have been understood as “necessary” practices for the development of only one part of the world.

Just as Saint Augustine, in line with ancient patriarchal thought, affirmed that the exploitation of the female body is a “necessary evil” for the good existence of society (Bristow, 1983).

2. Towards a critique of all dualism

In short, Western knowledge has so far legitimised colonial and phallogocentric forms of knowledge: Cartesian thought is based on binomials such as culture/nature, good/bad, I/other, man/woman.

The first term was granted the privilege of defining the being and essence of the world and of things. Rights, speech and emotions were taken away from the second term.

It is very difficult for Western thought to redeem itself from closed and colonial binary categories.

Instead, ecofeminism embraces the decolonial proposal that calls into question male Cartesian and sometimes ego-centric thinking. According to Houria Bouteldja (2016), in fact, the Cartesian ego was born as a male and conquering ego, a white and “armed” ego. When the Cartesian ego emerged in the history of Western philosophy, the West had discovered America by little more than a century. Descartes writes from Amsterdam, the navel of the Western world. If we contextualise the Cartesian ego, it can be seen that it is a predatory, conquering ego, intoxicated by its political and economic victories. Descartes speaks of the will to conquer the world and nature and to conquer the centre. *Cogito ergo sum: I think therefore I am* and I am the one who decides, submits, plunders.

I think therefore I am the white, virile, capitalist, imperialist man.

Instead, ecofeminism embraces epistemological creativity which, aimed at the deconstruction of every binary and colonial reference, embraces a philosophical and practical project that feeds on diversity, pluralism and pluriversity. It aspires to the construction of different points of view from which to start different and equal worlds and to multiply the places of logos and enunciation.

Ecofeminism builds a non-homogeneous, non-binary and non-categorical but plural world, a sort of epistemic archipelago, a structure of multiple constellations starting from the singularity, from one’s positioning and from one’s single existence.

Ecofeminism radically shifts the focus away from the Anthropos, expanding the scope of inquiry to include non-human objects and subjects. Here, the traditional distinction between human life (*bios*) and non-human life (*zoe*) is erased, thereby making a multitude of entities related to *zoe* the new parameters for defining today’s posthuman subjects. In doing so, a new egalitarian ecological politics is initiated, based on the respect for *zoe*, that is, for non-humans, as an alternative to universal human rights (Braidotti, 2023).

Ecofeminism aspires to build a kaleidoscopic world that allows us to see new realities, without centres and without peripheries, starting from the singularity of every human being in all its declinations and emotions.

The intersection between feminism, ecofeminism, and intersectional feminism is located in the cycle of objectification, fragmentation, and consumption that both female and animal bodies endure daily. This cycle begins with objectification, reducing bodies to mere meat, subject to sexual violation or death, treating them as mere objects. This leads to fragmentation, where the whole body is dissected into parts, as seen in advertisements that focus on isolated body parts of women. This fragmentation results in depersonalization and the loss of individual identity. Ultimately, these fragmented bodies are consumed: literally in the case of animals and metaphorically for women, through pornography tailored for the male gaze. This cycle is further entrenched by language structures that obscure and institutionalize male dominance and exploitation.

3. Compassion to deconstruct ancient geometries

In ecofeminism, an important role is assumed by responsibility and care so that the ancient patriarchal paradigm, which has led to male development understood as male development in the life of women and nature, is reduced: the 1988 text of the Indian physicist Vandana Shiva, *Staying Alive*, uncovered the consequences of a scientific reductionism that is based on the violent fracture between women and men, between mankind and nature, generating inequality, domination, poverty. With the “maldevelopment” the forest is separated from the river, the pasture from the forest, the animals from the crops generating and spreading death.

As Donna Haraway (2003) explains, science and philosophy project a distorted gaze onto nature which serves to justify an ideology: the idea of humanity as unbound from nature and from animality, and the idea of woman as something detached from humanity. In other words as female sexual subjectivities we do not believe we have ever been human. The theme of women has always appeared as an unconventional theme, characterised by a constant of abnormality and this is how it has been experienced in Western thought. Particularly in philosophy, women are constantly associated with profane phenomena, with unruliness, and depicted as subhuman and intolerable to the eye (think of the power of the tradition linked to witchcraft which has condemned to death women considered “irregular”: widows, orphans, poor, or women capable of healing with herbs). It is as if the woman is associated with something that makes her inclined to be an enemy of humanity, an outsider of the civilization of which she is also a part, an alien.

Ecofeminism questions the relationship between human beings and the responsibility of a science and a technology which, entirely male, in the hermeneutic of the environment often do not see the substantial fallibility of their interpretation which leads towards destruction. Ecofeminism is a movement for the liberation of nature from male oppression and for the liberation of women from male's excessive power. It leads to the awareness that there can be no liberation nor can there be a solution to the ecological crisis within a society whose fundamental model of relationships is that of the dominion. Women need to unite the demands of the women's movement with those of the environmental movement to propose a radical reorganisation of fundamental socio-economic relations and revise the values of modern industrial society (Ruether, 1975, p. 204).

Evelyn Fox Keller's 1985 contribution entitled *Reflections on Gender and Science* in fact asks how much of science is tied to the idea of masculinity and what it would mean for science if it were not. Her acute analysis starts from the critique of two fundamental stereotypes that act in the relationship between women and science: the first is the one that makes objectivity coincide with masculinity and subjectivity with femininity, the second is the one that identifies science as a human activity devoid of values and emotional connotations.

According to Alicia H. Puleo (2011), in science as in fiction, males usually imagine a strengthening of patriarchy, while female and feminist authors seek and find substantial empathy and compassion with nonhumans and experience the breakdown of gender roles as the feminism is an emancipatory thought capable of inspiring and promoting new liberating critical developments that bring us closer to the horizon of a culture of peace.

It is therefore clear how the ecofeminist imprint differs considerably from the male one just as the feminist ethical thought on the environment and animals differs considerably from the classical western ecoethics. As stated by Donna Haraway (2003), it is necessary to apply other perspectives to rethink the dilemma that the ecological debacle, the economic precariousness, and the crisis of our political and family systems pose to us. The ethical and political relationships of ecofeminism create possible worlds, while coordinating the activity in the present and the challenge of possible sustainable futures, mobilising resources that have remained unexplored, among which there are certainly new ambitions and a new aspirations, and leave behind the dialectical scheme of thought crossed only by a binary logic. The sustainability of the future is based on the ability to mobilise, actualise and deploy cognitive, affective and ethical forces not activated so far. These driving forces materialise themselves in actual and physical relationships that may form a network, a texture, a rhizome of interconnections with each other. Feminist eco-ethics is based primarily on empathy, on the ability to feel and of mutual listening, while maintaining a constant perception of self. (Donini, 1990, p. 239).

The experiences of women and feminists are a reflection of the plurality of multiple moral interests: the female gaze poses the problem of the importance of the context within a decision-making scheme; it tends to combine different interests in a non-adversative way and to regard people as moral agents characterised both by their relationships and by their bodies. It is no coincidence that, despite movements in defence of animal rights and of nature are full of female activists, it happens that - as in many other fields of culture and science - theories and paradigms are made by men, and they are the recognized thinkers with intellectual authority. Academic sexism creeps into this shift where the thinkers who theorised about animal ethics and ecology did so through abstract ideas that defined real ontological boundaries. However, feminist thinkers do not see these borders (if they exist) as a justification for abuse or exploitation. We are still on the first pages of this new story sanctioning a new alliance between women and the world: over the centuries, after all, the female gaze has been excluded from scientific reflection.

From these premises, probably, ecologism is born, namely the exasperation of a single position in the reflection on ecology. Ecologism (which is not ecofeminism) looks a lot like a secular form of Clericalism or the concentration of all authority, all power, all sacredness in the hands of men who are invested with divine authority.

This necessarily creates a dynamic whereby power tends to simply want to replicate and defend itself. In the moment in which a (scientific) priestly caste has been created over the centuries, it is natural that this then has as its primary purpose that of self-preservation and of preserving only the most aggressive part of scientific reflection, i.e. unlimited development. This monocratic thought is structurally incapable of understanding the Earth as a living organism that must rather be protected and safeguarded and not just exploited to the last resort.

Ecofeminism is in fact a plural, rather than monolithic, thought; it is by its nature multicultural and inclusive through the analysis of the women-nature connection and through the analysis of the interconnection of all social systems of domination such as racism, classism, ethnocentrism, imperialism, colonialism and discrimination with respect to age, emotional preferences, and so on.

Ecofeminism takes different cultures into consideration, binds them to itself and binds them to each other (Warren, 2000) in the awareness that life on Earth is a network of interconnections and that there is no natural hierarchy. Hierarchy, any hierarchy, in fact is a creation of patriarchy which is projected onto nature and used to justify an oppression which may be again and again sexual, social, racial and so on. Therefore, on a theoretical level, ecofeminism tries to show all the connections between the various forms of domination. Its essence is non-hierarchical and among the various currents of thought, ecofeminism is the most inclusive. In fact, one could say that in the analysis of oppression made by socialists, feminists, animal rights activists, etc. the same pattern has always prevailed: distinctions have always been made between oppressor and dominated groups, following an exclusionary paradigm and not fully grasping the complexity of domination. All other theories have in turn created new categories of otherness, allowing for the perpetuation of an oppositional way of thinking. Sexism, racism, classism, speciesism, androcentrism are systems of oppression that reinforce each other and lead to the degradation of life and the destruction of nature. What oppressed groups have in common – women, colonised peoples, the poor – is that each has been equated with nature, considered part of nature, outside the sphere of reason and history. The category of “nature” is primarily a political category.

Positioning oneself from a female point of view therefore does not reflect a desire for opposition, but rather that of observing and interpreting the world from another perspective, from below, from the margins, from the periphery. The gender perspective is the one that best allows us to lay bare the interweaving of domination relationships. Among white peoples, coloured peoples, the poor, children, the elderly, the colonised and other human groups threatened by environmental destruction, it is those of the female gender who face the greatest risks and suffer the incomparably greatest damage, compared to those belonging to the male gender (Warren, 2000, p. 2). Domination over women is an emblematic model that becomes the paradigm of every other form of domination because the oppressed, all the oppressed, are both feminised and naturalised (Plumwood, 1993). Patriarchal conceptual frameworks, which have been the theoretical presuppositions of modern science and philosophy, are in fact characterised by hierarchy and by opposing dualisms: high/low, mind/body, reason/emotion, action/passivity, universal/particular, freedom/necessity, civilised/primitive, public/private, subject/object, where the first term is associated with men and is elevated, the second is associated with women and is devalued. The list could go on for a long time; every distinction can be treated as a dualism and become a real conceptual weapon that is constantly reworked and refined. Val Plumwood has focused on the nature of dualism in *Feminism and the Mastery of Nature*. Each dualism – writes the Australian philosopher – is connected to the others in such a way as to form a labyrinth of oppressive connections linked by a logical structure characterised by exclusion and negation.

In fact, dualism is not just a dichotomy or a hierarchy, which can be contingent and surmountable, but a way of thinking that makes equality and relationship unthinkable. A dualism is a relationship of separation and domination characterised by a radical exclusion not open to change. Religion, philosophy, science, cultural symbols, social models, sexual norms, education, the economy reflect this logic of domination which places the existence of men in the foreground and pushes that of women into the background, conceiving of it as non-essential, and without an end of its own (Plumwood, 1993, pp. 41-59).

Non-binary thinking is the premise that both ecofeminism and posthumanist philosophies have in common: it takes utopian thinking to survive the anthropocene, or capitalocene, and to build the future. This thinking must be feminist, even if the postmodernity does not allow for great stories and this makes its relationship a little difficult with utopia. Seyla Benhabib (1992) makes a very interesting reflection on this report, starting from the fact that feminism and postmodernity are not just descriptive categories: they are constitutive and evolutionary terms that inform and help us to define the present, designing ways of thinking about the future and evaluating the past.

The theoretical and practical path of ecofeminism and posthumanism starts from the full desire to re-define not only the world we live in, but also the very definition of human beings and what their role is within this world re-visioned with new eyes. The logic of Western thought is binary and dualistic, therefore necessarily anthropocentric and androcentric. Therefore for ecofeminism the crisis of Modernity (already experienced and that we are experiencing) is a joyful opening of new possibilities in which to build alternative solutions. Furthermore, it is an opportunity to highlight affectivity, empathy and compassion, since an arrogant vision of the world, of the human beings and of philosophy limits the possibilities of political transformation and of moral evolution. The myth of individuality and infinite progress hurts us and others, and prevents us from understanding the relationships of power and dependence that articulate the world. It prevents us from being free, and justice needs freedom. As Marta Tafalla (2019) writes, freedom is not attainable through the domination of the other, we get it when we assume our finiteness.

Freedom is not imposing one's identity on the world and wanting to see that things exist only in relation to us, it consists in respecting the different one (Ulivieri, 2023).

Freedom is not a monologue, it is a dialogue.

And a dialogue requires listening.

References

- Andrade L. M. (2018). *Ecología y teología de la liberación: Crítica de la modernidad/colonialidad*. Barcelona: Herder.
- Benhabib S. (1992). *Situating the Self: Gender, Community, and Postmodernism in Contemporary Ethics*. London: Routledge.
- Bordo S. (1987). *The Flight to Objectivity: Essays on Cartesianism and Culture*. Albany: State University of New York Press.
- Bouteldja H. (2016). *Les Blancs, les Juifs et nous: Vers une politique de l'amour révolutionnaire*. Paris: La Fabrique Éditions.
- Braidotti R. (2023). *Il postumano. Femminismo, vol. III*. Roma: Derive Approdi.
- Bristow E. (1983). *Prostitution and prejudice*. New York: Schocken.
- Clough S. (2003). *Beyond Epistemology: A Pragmatist Approach to Feminist Science Studies*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield.
- Donini E. (1990). *La nube e il limite. Donne, scienza, percorsi nel tempo*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Duran J. (1991). *Toward a Feminist Epistemology*. Savage, Md.: Rowman & Littlefield.
- d'Eaubonne F. (1974). *Le féminisme ou la mort*. Paris: P. Horay.
- Fox Keller E. (1985). *Reflections on Gender and Science*. Yale: Yale University Press.
- Griffin S. (1978). *Women and Nature: The Roaring Inside Her*. New York: Harper & Row.
- Haraway D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-99.
- Haraway D. (2003). *The Companion Species Manifesto: Dogs, People, and Significant Otherness*. New York: Prickly Paradigm Press.
- hooks b. (1990). *Yearning: race, gender and cultural politics*. Boston: South End Press.
- Lopez A. G. (2023). Il carattere generativo della vulnerabilità. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1 Supplemento), pp. 210-214.
- Merchant C. (2003). *Reinventing Eden. The Fate of Nature in Western Culture*. London: Routledge.
- Mies M. (1986). *Patriarchy and Accumulation On a World Scale: Women in the International Division of Labour*. London: Zed Books Ltd.
- Plumwood V. (1993). *Feminism and the Mastery of Nature*. London-New York: Routledge.
- Puleo A. (2011). *Ecofeminismo para otro mundo posible*. Madrid: Cátedra.
- Ruether R. (1975). *New Woman/New Earth*. New York: Seabury Press.
- Shiva V. (1988). *Staying Alive. Women, Ecology and Development*. London: Zed Books.
- Tafalla M. (2019). *Ecoanimal: una estética plurisensorial, ecologista y animalista*. Madrid: Plaza y Valdés.
- Ulivieri S. (2023). Donne, dalla subalternità, alla differenza, al valore di genere. Le parole per dirlo. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 51-56.
- Warren K. (2000). *Ecofeminist Philosophy. A Western Perspective on What It Is and Why It Matters*. Lanham: Rowman & Littlefield.

Mother Earth – Gender Ecology for Social Justice Madre Terra – l'ecologia di genere per la giustizia sociale

Valentina Pagliai

PhD, Università Cattolica del Sacro Cuore, valentina.pagliai@unicatt.it



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Gender ecology, by exploring its interconnections with the environment and social justice, highlights how gender inequalities influence access to and management of natural resources. In the context of ecological, digital, and intercultural transitions, it is essential to consider how educational policies and teaching practices can foster an inclusive approach, recognizing the crucial role of women and minorities in environmental sustainability. Educational research must, therefore, integrate gender perspectives to address current global challenges, encouraging the development of curricula that are sensitive to social and ecological dynamics.

KEYWORDS

Ecology, gender, education, rights, participatory activities.
Ecologia, genere, didattica, diritti, attività partecipative.

L'ecologia di genere, esplorando le sue interconnessioni con ambiente e giustizia sociale, mette in luce come le disuguaglianze di genere influenzino l'accesso e la gestione delle risorse naturali. Nel contesto delle transizioni ecologiche, digitali e interculturali, è fondamentale considerare come le politiche educative e le pratiche didattiche possano promuovere un approccio inclusivo, riconoscendo il ruolo cruciale delle donne e delle minoranze nella sostenibilità ambientale. La ricerca in didattica deve quindi integrare prospettive di genere per affrontare le attuali sfide globali, favorendo la creazione di *curricula* che siano sensibili alle dinamiche sociali ed ecologiche.

Citation: Pagliai V. (2025). Mother Earth – Gender Ecology for Social Justice. *Women & Education*, 3(5), 52-57

Corresponding author: Valentina Pagliai | valentina.pagliai@unicatt.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_10

Submitted: March 27, 2025 • **Accepted:** May 24, 2025 • **Published:** June 30, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Feminist Political Ecology

Feminist political ecology is based on the idea that environmental crises are inextricably linked to social and gender inequalities (Barca, 2024). Analyzing the forces of social reproduction and their relationship with the environment allows us to understand the roots of ecological injustices and propose sustainable alternatives. The protection and sustainable management of natural resources represent a crucial challenge in the current context of environmental crisis and climate change. From this perspective, the contribution of women and marginalized communities emerges as essential for the development of sustainable practices and biodiversity conservation. Although these groups are often excluded from decision-making processes, their traditional knowledge and direct connection with the environment provide indispensable tools for addressing global ecological challenges (Agarwal, 1992; Rocheleau et al., 1996).

Women, particularly in rural and Indigenous societies, play a key role in managing natural resources, being responsible for water collection, food production, and the preservation of traditional seeds. Numerous studies highlight how their active participation can improve conservation policies and the sustainable use of land (Shiva, 1988).

Marginalized communities, including Indigenous and local groups, possess traditional ecological knowledge that has been passed down for generations and represents a fundamental resource for the sustainable management of ecosystems. Recognizing their territorial rights and including them in environmental governance processes are essential to ensuring the fair and effective protection of natural resources (Berkes, 1999).

Despite these contributions, structural barriers persist, hindering the full participation of women and marginalized communities in environmental management processes. Limited access to resources, gender discrimination, and the lack of legal recognition of traditional lands are factors that reduce their ability to influence environmental decisions (Agarwal, 2001). To overcome these obstacles, it is necessary to adopt inclusive approaches that value local knowledge and promote the active participation of these groups in environmental governance processes. Policies based on environmental and gender justice perspectives can contribute to ensuring a more equitable and effective management of natural resources (Martinez-Alier, 2002).

As bell hooks (1984) emphasized, oppressions are interconnected, and only an intersectional analysis can lead to real social and ecological transformation. Hooks criticizes mainstream feminism for often ignoring the experiences of Black women, poor women, and other marginalized subjects, arguing that any struggle for social justice must be intersectional to be truly transformative. This approach is also fundamental in feminist political ecology, which recognizes how gender, class, and ethnic oppressions are intertwined with ecological crises. Intersectionality, a central concept in bell hooks' thought, helps to understand how structures of domination operate simultaneously on multiple levels, reinforcing each other.

For example, Indigenous women and Afro-descendant communities often experience a double form of exploitation: on the one hand, they are disproportionately affected by extractivism and environmental destruction; on the other, their care work and social reproduction labor are rendered invisible and devalued. However, these very communities develop forms of resistance and sustainable resource management models that offer concrete alternatives to climate and social crises.

As hooks highlights, authentic transformation can only occur if environmental struggles go beyond a superficial analysis of ecological damage and address the systemic roots of inequalities. This means placing at the center of the debate not only nature conservation but also social justice, the dismantling of power hierarchies, and the recognition of the value of marginalized communities' knowledge and practices.

2. Education and Sustainability: A Gender Perspective

Education plays a key role in promoting an aware and inclusive ecological citizenship. Dozza (2018) emphasizes the importance of co-constructing ecological thinking to foster a holistic approach to sustainability, highlighting how education should be understood as a participatory and transformative process. In this perspective, Sterling (2001) proposes the idea of sustainable education, which is not limited to the transmission of knowledge but promotes cultural and systemic change through critical thinking and reflexivity.

Integrating gender perspectives into educational curricula allows for a greater critical awareness of the relationships between social equity and environmental protection. Scholars such as Gaard (2015) in the field of ecofeminism and Subramaniam (2014) in environmental and science education studies argue that an intersectional ecological education is essential to deconstruct the power hierarchies that perpetuate both gender inequality and environmental degradation.

At the international level, Orr (1992) stresses that environmental education should not be limited to a technical dimension but should stimulate a deeper understanding of the links between social justice and sustainability. In this context, critical pedagogies, such as those proposed by Freire (1968) and revisited by Kahn (2010) in ecological

education, encourage learning that challenges structures of oppression and promotes the active participation of individuals in building a just and sustainable future.

Adopting an intersectional approach in ecological education helps develop a sense of collective responsibility, recognizing the role of marginalized communities in constructing alternative knowledge and resistance practices. In this way, education is configured not only as a tool for knowledge transmission but also as a means of social and ecological transformation.

Italy's Law 92/2019, which introduced civic education into the national school system, refers to environmental education in Article 1, paragraph 3. The text specifies that environmental education and sustainable development are among the topics covered in civic education, in line with the objectives of the UN's 2030 Agenda. This perspective appears essential, especially considering the interdisciplinary nature of civic education, to convey the importance of GreenComp¹ and link it to human rights through the lens of intersectionality, as suggested by hooks.

An example of a school project conducted in a high school in Lanciano (Chieti, Italy), led by a natural sciences teacher as part of civic education, focused on reflecting on the connection between natural resources, labor exploitation, and gender issues in coltan mining in Congo.

The vast underground wealth of Congo has resulted in a long history of exploitation and violence. One of the most well-known cases is the mining of columbite-tantalite, or coltan, an alloy of metals widely used in the production of batteries for electronic devices, from mobile phones to GPS systems. The widespread diffusion of these new technologies since the late 1990s has caused an incredible increase in the value of this mineral, which is predominantly found in the North Kivu region of Congo and can be easily extracted just beneath the soil surface. With between 60% and 80% of the world's coltan reserves located in Congo, the country has experienced indiscriminate resource exploitation by large international companies, as well as the involvement of various armed groups controlling the extraction processes. The profits from coltan mining have fueled violent conflicts over territorial control.

Due to widespread poverty and unemployment in Congo, women, young people, and children are often exploited in mining operations deep in the forests, forced to extract the mineral using rudimentary tools for extremely low wages (as little as \$0.10 per day, compared to coltan's market value of around \$600 per kilogram). The mined coltan is then exported to countries such as the United States, Germany, Belgium, and various Asian nations. The coltan issue is therefore closely linked to the exploitation of Congolese resources and the cycles of violence that have affected the country in recent decades.

After illustrating this situation, along with a chemical explanation of coltan and an introduction to planned obsolescence, the teacher encouraged the class to break this cycle of exploitation by organizing a collection of used mobile phones. The goal was to refurbish the devices and donate them to organizations supporting migrants, allowing them to stay in touch with their families. This example of active citizenship and real-world engagement—symbolized by the collection box for used phones—brought together subjects such as geo-history, economics, chemistry, and international law. It helped students understand the interconnectedness of different aspects of life on the planet and highlighted how marginalized communities face similar issues globally. As Freire argued, understanding these systemic issues is essential for oppressed groups to find the courage to resist and fight for change.

3. Environmental Justice and Human Rights

Struggles for environmental justice are often led by women and activists who denounce inequalities in the distribution of natural resources and ecological damage. This phenomenon fits into a broader reflection on the correlation between social justice and environmental protection, as highlighted by numerous scholars and activists.

Kennedy (2000) documents the work of human rights defenders fighting for a fairer and more sustainable world, emphasizing the role of local communities in resisting environmental injustice. Nobel Peace Prize laureate Wangari Maathai (2009) demonstrated through her Green Belt Movement in Africa how women can be agents of change in the fight against environmental degradation and deforestation, promoting reforestation and women's empowerment through education.

Similarly, Vandana Shiva (1993) has highlighted the link between ecology and women's rights, pointing out how the neoliberal development model has often sacrificed local economies and ecosystems in favor of profit. Her research brings attention to the concept of ecofeminism, which connects environmental protection with the struggle for female emancipation.

In Italy, the Environmental Education Guidelines advocate for an approach that goes beyond merely transmit-

1 The *GreenComp* is the European sustainability competence framework, developed by the European Commission in 2022 to promote sustainability education and integrate environmental competencies into educational and training systems. GreenComp defines a set of competencies that help citizens and workers make informed decisions for a more sustainable future. The framework is structured into four key areas: Embody sustainability values; Embrace a sustainability mindset; Act for sustainability and Collaborate for sustainability.

ting theoretical knowledge about ecosystems and environmental issues. Instead, they promote the development of critical thinking and a sense of responsibility towards the environment.

Through participatory teaching methodologies such as experiential learning and problem-solving, young people engage in educational processes that make them aware of the interdependence between humans and nature, as demonstrated by the experience in Lanciano. Kolb (1984) emphasizes that this awareness is fundamental for encouraging sustainable behaviors and fostering active engagement in protecting the planet. Environmental education, in particular, helps develop skills that extend beyond the individual level, preparing new generations to collaborate in collective contexts to solve ecological and social problems.

Thus, environmental education should not be considered a specialized subject but rather a cross-disciplinary approach that intertwines with various fields, from geography to ethics, from economics to politics. This integrated approach helps shape ecologically conscious citizens capable of making informed decisions and actively participating in building a more sustainable society. Moreover, environmental education has a strong transformative value: it does not simply convey knowledge but changes young people's perceptions and behaviors, fostering a culture of sustainability that can be shared within their communities. Schools, educational institutions, and informal training projects become privileged spaces for cultivating active ecological citizenship, equipping individuals to face present and future environmental challenges with responsibility and awareness.

De Vita (2025) focuses on ecofeminist pedagogy, an approach that intertwines educational theories with ecological thinking and feminist movements' demands. This paradigm starts from the awareness that the logic of domination and exploitation that has historically oppressed women is the same that has led to environmental degradation and the global ecological crisis. In this sense, education becomes a fundamental tool for deconstructing patriarchal and anthropocentric narratives, promoting a new vision of the relationship between humans, nature, and society.

The ecofeminist pedagogy proposed by De Vita emphasizes the importance of education in fostering a sense of interconnectedness among living beings, valuing educational practices based on care, collective responsibility, and respect for the environment. The goal is not only to transmit ecological knowledge but also to train individuals capable of critical thinking and transformative action, capable of challenging unsustainable development models and social inequalities. Ecofeminist pedagogy presents an opportunity to renew educational thinking, overcoming traditional separations between humans and nature, culture and environment, theory and practice. This educational model promotes training that not only raises awareness of environmental issues but also provides tools to build a more equitable, sustainable, and inclusive society.

3. Conclusions: Reconceptualizing Care and Intergender Relations

Gender ecology is deeply intertwined with issues of care and family relationships, highlighting how caregiving practices and mutual support are influenced by gender dynamics and social transformations. Studies such as those by Lopez (2018) and Lopez & Altamura (2019) analyze how transnational migrations contribute to redefining caregiving roles both within families and in their communities of origin. Specifically, these studies show how caregiving work is often delegated to migrant women, creating new hierarchies and global inequalities. This phenomenon fits into a broader system of division of care work, reflecting patriarchal structures and asymmetries of economic and social power.

Similarly, Loiodice (2020) emphasizes the importance of rethinking intergender relations to address structural issues such as gender-based violence and to promote a culture of social and ecological sustainability. From this perspective, the concept of gender ecology is not limited to reflections on environmental justice but extends to the need to build fairer and more inclusive relationship models. Social sustainability, in fact, cannot exist without a rebalancing of gender relations and a recognition of care as an essential element for collective well-being.

In this context, gender ecology encourages a rethinking of the value of care work not only in economic terms but also as a fundamental practice for building fairer and more sustainable societies. This approach challenges the traditional division of caregiving roles between men and women and proposes a model in which caregiving responsibilities are more equitably shared between genders. Furthermore, it underscores how environmental and social sustainability are closely interconnected: respect for the environment and natural resources is linked to a social organization that recognizes the value of care work and promotes non-hierarchical and non-violent relationships.

Ecopedagogy represents an innovative educational perspective aimed at addressing sustainability challenges through a holistic and interdisciplinary approach that intertwines ecological, social, and cultural dimensions. It goes beyond promoting traditional environmental education and emerges as a transformative educational practice, fostering critical awareness of the interconnections between humans and the planet, as well as collective responsibilities in managing natural resources and building fairer and more equitable societies.

According to Pinto Minerva (2017), ecopedagogy should center on nature and respect for the environment,

encouraging a more harmonious relationship between humans and ecosystems. This approach is based on the idea that education should cultivate a sense of belonging to the global community and promote sustainable lifestyles. In this perspective, knowledge is not merely a set of transmitted notions but a practice aimed at transforming behaviors and mindsets, developing an ecological consciousness capable of guiding daily choices and collective policies.

Semeraro (1998) enriches this vision by emphasizing the central role of environmental education in shaping responsible citizenship. He highlights how ecological awareness must go hand in hand with education in democratic participation and civic engagement. Only by forming conscious and active citizens is it possible to build a society that protects the common good and effectively addresses environmental and social crises.

Ulivieri (1995) introduces an additional point of reflection, emphasizing the importance of gender-sensitive education to counter gender discrimination and promote women's empowerment. Ecopedagogy, in fact, can serve as a space for transformation in terms of gender equity, recognizing the value of knowledge and practices traditionally associated with women, often linked to environmental and community care. Promoting an education that is attentive to gender issues means not only ensuring equal access to knowledge but also valuing more inclusive, collaborative, and community-oriented educational approaches.

Ecopedagogy emerges as an educational paradigm that goes beyond merely conveying information about the environment to become a tool for social change. It promotes an education that integrates ecological awareness with social justice, recognizing the importance of empowering all citizens—especially women—in building a sustainable and inclusive future.

Gender ecology provides a theoretical and practical framework for understanding the interconnections between the environment and social justice, highlighting the crucial role of women and marginalized groups in sustainable resource management. It is desirable for educational policies to integrate a gender perspective into curricula to address global challenges, fostering a cultural shift toward a more equitable and sustainable future.

References

- Agarwal B. (1992). The Gender and Environment Debate: Lessons from India. *Feminist Studies*, 18(1), pp. 119-158.
- Agarwal B. (2001). Participatory Exclusions, Community Forestry, and Gender: An Analysis for South Asia and a Conceptual Framework. *World Development*, 29(10), pp. 1623-1648.
- Barca S. (2024). *Forze di riproduzione. Per una ecologia politica femminista*. Milano: Ambiente.
- Berkes F. (1999). *Sacred Ecology: Traditional Ecological Knowledge and Resource Management*. Milton Park: Taylor & Francis.
- Commissione Europea, Centro comune di ricerca (2022). *GreenComp, Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, <https://data.europa.eu/doi/10.2760/172626>
- De Vita A. (2025). *Ecopedagogia femminista. Prospettive di genere nella transizione ecosociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Dozza L. (2018). Co-costruire il pensiero ecologico per abitare la Terra. In *Educazione alla sostenibilità. Pedagogia oggi*, XVI, 1, pp. 193-212.
- Freire P. (2022). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele. (Ed. Or. 1968).
- Gaard G. (2015). Ecofeminism and Climate Change. *Women's Studies International Forum*, 49, pp. 20-33.
- hooks b. (1984). *Feminist theory: From margin to center*. Boston: South End Press.
- Kahn R. (2010). *Critical Pedagogy, Ecoliteracy, and Planetary Crisis: The Ecopedagogy Movement*. Bristol: Peter Lang.
- Kennedy K. (2000). *Speak Truth to Power. Human Rights Defenders Who Are Changing Our World*. New York: Umbrage.
- Kolb D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Loiodice I. (Ed.). (2020). *Ripensare le relazioni intergenere. Studi e riflessioni per la prevenzione e la lotta alla violenza contro le donne*. Bari: Progedit.
- Lopez A. G. (2018). *Pedagogia delle differenze: intersezioni tra genere ed etnia*. Pisa: ETS.
- Lopez A.G., Altamura A. (2019). Migrazioni transnazionali. Tra riconcettualizzazione della cura e nuovi ruoli familiari. In *Rivista italiana di educazione familiare*, 7, 2(15), pp. 9-23.
- Maathai W. (2009). *The challenge for Africa*. New York: Pantheon Books.
- Martinez-Alier J. (2002). *The Environmentalism of the Poor: A Study of Ecological Conflicts and Valuation*. Northampton: Edward Elgar Publishing.
- Ministero dell'Ambiente e della Tutela del Territorio e del Mare. (2017). *Linee guida per l'educazione ambientale*. https://www.mase.gov.it/sites/default/files/archivio/allegati/LINEE_GUIDA.pdf
- Orr D. (1992). *Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World*. Albany: SUNY Press.
- Parlamento Italiano. (2019). *Legge 20 agosto 2019, n. 92: Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*. Gazzetta Ufficiale. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>
- Pinto Minerva F. (2017). Prospettive di ecopedagogia. A scuola dalla natura. In M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (a cura di), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra cura dell'ambiente e responsabilità sociale* (pp. 173-192). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

- Rocheleau D., Thomas-Slayter, B., & Wangari, E. (1996). *Feminist Political Ecology: Global Issues and Local Experiences*. London: Routledge.
- Semeraro R. (1998). *Environmental Education*. Accademia Nazionale delle Scienze detta dei XL. Il contributo italiano all'realizzazione della «Carta della Terra» nel 50o Anniversario delle Nazioni Unite: Atti del Convegno Internazionale Roma, 6-7 maggio 1996, 01/1998, pp. 255-67.
- Shiva V. (1988). *Staying Alive: Women, Ecology and Development*. London: Zed Books.
- Shiva V. (1993). *Monocultures of the Mind: Perspectives on Biodiversity and Biotechnology*. London: Zed Books.
- Shiva V. (2014). *Earth democracy: Justice, sustainability, and peace*. Berkeley: North Atlantic Books.
- Sterling S. (2001). *Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change*. Dublin: Green Books.
- Subramaniam B. (2014). *Ghost Stories for Darwin: The Science of Variation and the Politics of Diversity*. Champaign: University of Illinois Press.
- Ulivieri S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.

Self-care, Care for the Environment, and Care for Others: A Gender Perspective? Cura di sé, dell'ambiente e degli altri, quale prospettiva di genere?

Sabina Leoncini

Research Fellow, University of Siena, sabina.leoncini@unisi.it



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Care for the environment is one of the key themes in the debate on the concept of care (Mortari, 2022), alongside care for oneself and for others (Orefice, 2020). This contribution offers a reflection on the concept of care from a gender perspective, analyzing phenomena such as the eco gender gap. On one hand, Kuhse (1997) argues that women engage in care more than men because social customs lead them to care for those in need of attention, while Nussbaum (2001) contends that the activity of care is indispensable and that we should base citizenship on it, acknowledging the care needs and the burden of those who provide care.

KEYWORDS

care, pedagogy, eco gender gap, rights, environment
cura, pedagogia, eco gender gap, diritti, ambiente

La cura dell'ambiente è uno dei temi fondamentali all'interno del dibattito sul concetto di cura (Mortari, 2022) oltre alla cura di sé e degli altri (Orefice, 2020). Questo contributo propone una riflessione sul concetto di cura in una prospettiva di genere, analizzando fenomeni come l'eco gender gap. Se da un lato Kuhse (1997) sostiene che le donne si occupino più di cura degli uomini perché sarebbe il costume sociale che le porta a occuparsi di chi ha bisogno di cure, Nussbaum (2000) afferma che l'attività della cura è irrinunciabile e su di essa dovremmo fondare la cittadinanza, dando spazio ai bisogni di cura e all'onere delle persone che se ne occupano.

Citation: Leoncini S. (2025). Self-care, Care for the Environment, and Care for Others: A Gender Perspective?. *Women & Education*, 3(5), 58-63

Corresponding author: Sabina Leoncini | sabina.leoncini@unisi.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_11

Submitted: March 18, 2025 • **Accepted:** April 29, 2025 • **Published:** June 30, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Ecofeminism, Environmental Care, and Self-Care: A Reflection

In the Perspective of Global Citizenship Education (GCE), the Environment is linked to Fundamental Human Rights and Through this Perspective, the 17 Goals of the 2030 Agenda Have Been Established, Laying the Foundations for Building a Different World and Giving Everyone the Opportunity to Live in an Environmentally, Socially, and Economically Sustainable World. Some of these goals, in my opinion, are interconnected because, on one hand, gender equality and the fight against climate change are two essential goals, while on the other hand, some scientific evidence shows that more and more often, those who take on the responsibility for caring for the environment, the self, and others are women. The term ecofeminism first appeared in 1974 in a paper by the Frenchwoman Françoise d'Eaubonne, *Le féminisme ou la mort*, in which she focused on the environmental costs of "development" and identified women as the agents of change. In Italy, ecofeminism had a significant political impact especially from 1985 onwards, thanks in part to the contributions of many scholars, including Donini, and also following disasters like Chernobyl. The universality and objectivity of hard sciences were questioned because they were "deeply contradicted by their intrinsic gender bias" (Donini, 1990, p. 19), with the exception of stories like that of Katherine Johnson, who in 1960s America challenged racism to work at NASA (Shetterly, 2016). This shift in perspective brought about by women's movements has had significant outcomes in every disciplinary field (Butler, 1990). However, today the reasons behind the environmental movement are more evident, thanks to the devastation caused by climate change and the growing awareness of its causes. Some feminist studies (Marcomin and Cima, 2017) have radically challenged male dominance over nature. Some more recent reflections in the field of pedagogy identify a strong link between violence, patriarchy, and a neoliberal policy tied to development, even at the expense of the environment (Prisco, 2025). A scholar who for many years addressed the themes of environmental care, self-care, and care for the world was philosopher Elena Pulcini, who particularly in her later writings focused on the theme of vulnerability, understood both as a common existential condition and as a perspective from which to build a sustainable future. Francesco Raparelli describes her following her passing in 2021 due to complications from Covid-19: «She, refined and cultured as well as sweet, following Arendt and Weil, the feminism of the ethics of care, but digging 'within and against' the anthropological paradigm of modernity» (Il manifesto, 11/04/2021, (<https://ilmanifesto.it/elena-pulcini-la-filosofa-che-ascoltava-la-vulnerabilita>)). For Pulcini, it is necessary to recover the value of care, freeing it from its traditional negative connotations. This first implies two critical operations: on the one hand, questioning the figure of the sovereign subject (from the Cartesian subject to the homo oeconomicus of the liberal tradition), that is, revealing the one-sidedness of what has been defined as a «disengaged self», a self separated from relationships and contexts, as in the case of the male-patriarchal model; on the other hand, restoring value to the notions of dependence and relationship, freeing them from the connotations of sacrifice and self-denial historically linked to the feminine. To rehabilitate care means, in other words, to imagine a subject capable of combining autonomy and dependence, freedom and relationality, overcoming the dichotomous view that contrasts the priority of the self with that of the other (Pulcini, 2009). As Mortari suggests, even the concept of the self-made man is a symbolic deception (Mortari, 2022, p. 18): there are no people who can build their future alone. Each of us constantly weaves relationships with others, and if one reaches positions of prestige in academia and profession, it is highly likely that someone has taken care of our learning journey and our professional path and has accompanied us along this road. According to Nussbaum (2001), women are often responsible for situations of strong dependence (children, elderly, disabled) because they are more willing to accept part-time jobs or give up careers. The parabola of modern individualism and the sovereign subject has ended up obscuring, or rather eliminating, that fundamental condition of vulnerability which, if recognized, could push the individual to understand their insufficiency and dependence on others, their inevitable link to others, their lives, and their destinies. As Lévinas would say, it is urgent that a «awakening» of the subject take place (1991); and this can only happen through the recovery of the forgotten dimension, which is the first step towards ethical awareness of one's fragility. As Mortari affirms, «[...] the infinity of the other is an infinity of value; the presence of the other is overflowing with value. To welcome the other in its infinity of value means feeling the need to monitor every gesture and every word so that respect is never lacking. The other is inviolable and sacred in their vulnerability» (Mortari, 2022, p. 59). On the other hand, Chiara Bottici, like Pulcini, emphasizes the importance of feminine specificity and proposes an alternative to patriarchal culture, while being mindful of the consequences of a Promethean action. Drawing from Black studies, indigenous culture, queer theory, feminism, and anarchism, Pulcini's student seeks to develop a politics of solidarity in search of a new definition of power and a new terrain that allows us to relate to one another within equality (Bottici 2021, pp. 37, 38). But what are the often unintended consequences of feminism when it is not fully intersectional? When feminists «[...] simply focus on their specific struggles without considering those of others, it can happen that their emancipation comes at the expense of further oppression for less fortunate women, starting with those who most often replace them in reproductive work within the family.» (Bottici 2021, p. 83). In this regard, data concerning caregiving professions today confirm that this sphere remains rooted in the female world, with an example being that in 2022/23, female teachers in

public schools accounted for 81.5%. A small step in the right direction is projects like “Boys in Care” which aim to introduce boys to caregiving professions (such as teaching, nursing, and family assistance), which are too often the exclusive domain of women. This is due to stereotypes and an outdated concept of masculinity that tends to exclude professions considered feminine, and this needs to be overcome if gender equality is to be achieved in our society and to allow everyone to follow their own inclinations and potential. The project, which began with an analysis of the situation in different partner European countries, promoted training courses for teachers and those involved in career guidance at schools, and created initiatives to encourage boys to pursue caregiving professions. On the other hand, the theme of care remained almost entirely unexplored until the 1970s. Until this period, it was a marginal or even absent subject, and only recently have the sciences of education started addressing it. The cause of this absence could be attributed to the fact that it is often «invisible social actors» (Lodini and Luppi, 2011) who take care of it, such as women in healthcare professions and teaching, or migrants in the case of “family assistants” (commonly referred to as caregivers). According to INPS data, in Italy, 35.4% of domestic workers come from Eastern Europe, and 86.4% of domestic workers are women¹. What is clear is that exponents of a «nursing ethics of care» are not putting forward an ethical theory of action, but rather attribute moral significance to psychological attitudes or states which are characterized by an openness and willingness to share experiences, feelings of dedication, and the like. Noddings understanding of «care» as «engrossment» (a putting aside of self, and receptivity and responsiveness to the experiences of others) seems to have a similar basis (Kuhse, 1995). The conclusion reached by J.C. Tronto (1993) on this topic is that care, as a devalued activity, particularly concerns women from disadvantaged classes who perform a service for privileged people who can afford to pay others to take care of them.

2. The Ecological Gender Gap: From Citizenship to Consumption.

As Bruna Bianchi (2012) argues, the ideology that justifies oppression based on race, class, gender, sexuality, and species is the same that sanctions domination over nature. Patriarchy, colonialism, and the exploitation of the planet's resources have always been opposed to the sense of care typical of feminism and decolonial movements. In the context of the «economy of male experience,» as defined by Mary Mellor (2006), the economic man is adult, physically efficient, mobile, free from domestic responsibilities, and detached from the mode of production of the goods or services he consumes, separated from the ecosystem. On the other hand, women's work, reflecting the needs of the body, is rooted in local ecosystems and cannot be detached from its responsibilities. It represents the fundamental reality of human existence (Mellor, 2006). In the context of today's globalized and unequal world, there is a need for an education in global, critical, and political citizenship. In the past two decades, the term Global Citizenship Education (GCE) has rapidly become a much-debated pedagogical concept in academic literature. This is fueled by its inclusion in the Sustainable Development Goals (SDGs); the 2030 Agenda for Sustainable Development is indeed an action program for people, the planet, and prosperity. The term global citizenship education describes an educational approach that responds to the needs of an increasingly globalized, complex, and interconnected world. This type of education is essential to addressing global challenges and focuses on developing an awareness that transcends national borders, promoting individual and collective responsibility for building a fairer and more equitable world (Bamber, 2020). This theme is closely interconnected with the concept of care because addressing future challenges means reflecting on human fragility, the interdependence between people, and the care of relationships in order to regain our true essence (De Vita, 2022). Ecofeminism also leads us to question our perspective on consumption and the fact that men are less likely than women to purchase products and adopt eco-sustainable behaviors. While earlier research attributed this gender gap in sustainable consumption to differences in personality between the sexes, more recent studies (Brough et al., 2016) hypothesize that the gap may also stem, in part, from a prevailing association between green behavior and femininity, along with a corresponding stereotype (supported by both men and women) that green consumers are more feminine. While men tend to be more concerned than women about maintaining gender identity, Brough and others argue that this green-feminine stereotype can motivate men to avoid green behaviors in order to preserve a «macho» image. The concepts of greenness and femininity are cognitively linked, and as a result, consumers who adopt green behaviors are stereotyped by others as more feminine and even perceive themselves as such. Furthermore, men's willingness to adopt green behaviors can be influenced by threatening or affirming their masculinity, as well as by using a green brand with a masculine image rather than a conventional one. Together, these findings connect the literature on identity and environmental sustainability and introduce the notion that, due to the green-feminine stereotype, maintaining gender identity can influence the likelihood of men adopting green behaviors. Previous

1 Cfr. https://www.inps.it/content/dam/inps-site/it/scorporati/comunicati-stampa/2023/06/Allegati/3322_Cs_Convegno-InpsNC_-21062023.pdf (last consultation: 18/03/2025).

research has explained this gender gap in environmental sustainability by exploring the differences in personality traits typically observed in women compared to men. For example, women's concern for the environment has been attributed to their tendency to be more prosocial, altruistic, and empathetic, as highlighted by studies on caregiving professions (Mortari, 2022; Dietz et al., 2002). Women also demonstrate a greater ability to understand others' perspectives and a stronger ethics of care, both of which are linked to environmentalism (Zelezny et al., 2002). Additionally, women may show a greater commitment to the environment because they are more inclined to adopt a future-oriented perspective, known in psychology as prospection memory (Eisler & Eisler, 1994), and are more concerned about health and safety, especially when their children live at home (Davidson & Freudenburg, 1996). There are several reasons why the link between ecology and femininity appears to be cognitively inseparable among both male and female consumers: environmentalism and conservation reflect the care and protection of the environment, which, according to some, are typically feminine traits (Tavris, 1999), and eco-conscious consumers are regarded as more cooperative, altruistic, and ethical compared to their «non-green» counterparts (ibid.). Finally, to the extent that women are actually more ecological than men, this association could simply be the result of the examples that come to mind when thinking about those who typically engage in eco-friendly behaviors. If an association between ecology and femininity is strong enough, it may influence social judgments and self-perception. Therefore, a «green-feminine» stereotype could be supported by consumers of both genders and could affect how individuals perceive themselves and others. Regarding food consumption choices, we can also find a connection between gender and eco-related decisions (Darwish et al., 2024), and this also reflects lifestyle choices in general, as shown by research conducted in 2018 in England by Mintel, the British market intelligence agency; the ecological gender gap shows that 71% of women live more ethically compared to 59% of men².

3. A Commitment to the Present for Future Generations

From various quarters, there has been a call to promote a «care-based thinking,» or systems of life and education capable of preparing individuals to «care for» themselves, others, and the environment that hosts them; it has been recognized that differences should not become asymmetries, so that the other does not appear as foreign and hostile; and it has been defended that fragility is one of the ontological roots of our lives and not a sign of something immature, inconsistent, and devoid of meaning (Orefice, 2020). Despite these commitments, the results, upon closer inspection, do not seem to be as hoped: care remains a suspended image, sometimes subordinated to a naive interpretation, while the very pedagogical discourse, in outlining its foundational framework, has handed over the discourse on care to other disciplines, thereby excluding its own specificity and value. Finally, the sectoral scientific responses produced by the various disciplines, although significant, do not seem to have offered solutions to the economic, social, and cultural damages of our technologically advanced societies (Ibidem). On one hand, the challenge (Lopez, 2007) facing future generations of scholars is to unite in a transdisciplinary perspective to share the ethics of care and ensure it becomes part of global citizenship education (Nussbaum, 2001), making the language of care a universal language, not just a feminine one (Leoncini, 2023). On the other hand, pedagogy must characterize itself as a pedagogy of the margin and discomfort (Demozzi, Ghigi, 2024), addressing delicate and uncomfortable issues for those in power, such as gender inequalities. The shift that has occurred from the 1980s to the present regarding attention to the environment, ecological awareness, and education on respecting nature transforms within schools into teaching children, adolescents, and teenagers the complex interconnections that govern life (Crivellaro, Nardone, 2020), highlighting the network of relationships that connects humans to other living beings and nature, which is essential for the survival of the planet. As Zambrano states, «Feeling is what makes us feel life, where it is and where it is not, or where it is not yet» (Zambrano, 1989, p. 30). Projecting into the future and enabling future generations to project into a present that is still under construction allows young generations to already take care of an embryonic future. Education for the future, or Future Literacy (Miller, 2018; Annacontini, 2023), aims to prepare individuals to understand and navigate future scenarios, promoting skills such as critical thinking, problem solving, and creativity to address complexity (Morin, 2011). The core of this vision is the possibility to develop a mindset that favors multiple and diversified identities, defending the right to difference and the reception of migrant worlds and cultures, a new world that respects the environment and otherness in all its manifestations. A way of thinking that places the continuation of life on our planet at its center, protecting the existence of the Earth and future generations in the multiplicity of their differences.

2 Cfr. <https://www.mintel.com/press-centre/the-eco-gender-gap-71-of-women-try-to-live-more-ethically-compared-to-59-of-men/> (last consultation: 18/03/2025).

References

- Annacontini G. (2023). La sfida pedagogica dell'IA. Dalla contrapposizione umano-artificiale alle soggettività future. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(2).
- Bamber P. (2020). *Teacher Education for Sustainable Development and Global Citizenship: Critical Perspectives on Values, Curriculum and Assessment*. New York: Taylor & Francis.
- Bianchi B. (2012). *Ecofemminismo: il pensiero, i dibattiti, le prospettive*. Saggio introduttivo al numero monografico della rivista DEP, n. 20.
- Bottici C. (2021). *Anarchafeminism*. London: Bloomsbury Academic.
- Brough A. R. et alii (2016). Is Eco-Friendly Unmanly? The Green-Feminine Stereotype and Its Effect on Sustainable Consumption. *The Journal of Consumer Research*, 43(4), pp. 567-582.
- Butler J. (1990). *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*. New York, NY: Routledge.
- Crivellaro F. Nardone, R. (2020), *Educazione e questioni di genere. Percorsi formativi e pratiche educative tra scuola e territorio*. Milano: Franco Angeli.
- Darwish I.M. et alii (2024) The antecedents of customers' green purchase intention: bridging the eco gender gap. *Environment Development and Sustainability*. November 2024.
- Davidson D., Freudenburg, W. (1996). Gender and Environmental Risk Concerns: A Review and Analysis of Available Research. *Environment and Behavior*, 28(3), pp. 302-39.
- Demozzi S., Ghigi R. (2024). *Insegnare genere e sessualità*. Milano: Mondadori.
- De Vita A. (2022) Prospettive femministe ed ecofemministe dei saperi pedagogici per immaginare la transizione eco-sociale. *Pedagogia delle differenze*, 51(1).
- Dietz T. et alii (2002). Gender, Values, and Environmentalism, *Social Science Quarterly*, 83(1), pp. 353-64.
- Donghi P., & Preta L. (1995). *In principio era la cura*. Bari-Roma: Laterza.
- Donini E. (1990). *La nube e il limite. Donne, scienza, percorsi nel tempo*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Eisler A., Eisler H. (1994). Subjective Time Scaling: Influence of Age, Gender, and Type A and Type B Behavior, *Chronobiologia*, 21(3-4), pp. 185-200.
- Grimshaw J. (1992). The Idea of a Female Ethic. *Philosophy East & West*, 42(2), pp. 221-238.
- Kuhse H. (1997). *Caring. Nurses, Women, and Ethics*. Oxford-Maldon: Blackwell Publishers.
- Kuhse H. (1995). Against the stream: why nurses should say "no" to a female ethics of care. *La bioéthique/Bioethics*, 49(193) (3), pp. 285-303.
- Leoncini S. (2023). Il matrimonio. Appunti per un'antropologia autobiografica del rito. *Dialoghi Mediterranei*, 62.
- Lopez A.G. (2007). Educare al cambiamento? È tutta una questione di potere. In D. Dato, B. De Serio, A.G. Lopez, *Questioni di "potere". Strategie di empowerment per l'educazione al cambiamento* (pp. 17-55). Milano: FrancoAngeli.
- Levinas E. (1991). *Altrimenti che essere o al di là dell'essenza*. Roma: Jaca Book (Edizione originale pubblicata 1978).
- Lodini E., Luppi E., (2011) Misurare gli atteggiamenti verso la Leadership femminile e maschile in un'ottica di educazione al genere. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 3.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Marcomin F, Cima, L. (2017) *L'ecofemminismo in Italia. Le radici di una rivoluzione necessaria*. Padova: il Poligrafo.
- Mellor M. (2006). Ecofeminist Political Economy. *International Journal of Green Economics*, 1(2), pp. 139-150.
- Miller R. (2018). *Transforming the Future. Anticipation in the 21st Century*. New York: Routledge.
- Morin E. (2011). *La sfida della complessità. Le défi de la complexité*. Firenze: Le Lettere.
- Mortari L. (2022). *La pratica dell'aver cura*, Milano: Pearson.
- Mortari L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum M. (2000). *Women and human development the capabilities approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum M. (2001). *The Intelligence of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Orefice C. (2020). *Lo studio della cura educativa in un'ottica complessa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Prisco G. (2025). Dalla parte delle donne e dell'ambiente: il pluralismo delle differenze nelle istanze ecofemministe. In F. Dello Preite, V. Gheno, *Altre prospettive sulla violenza di genere*. Milano: Franco Angeli.
- Pulcini E. (2009). *La cura del mondo. Paura e responsabilità in età globale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Shetterly M.L. (2016). *Hidden Figures: The American Dream and the Untold Story of the Black Women Who Helped Win the Space Race*, New York: William Morrow Paperbacks.
- Tavris C. (1999). The Science and Politics of Gender Research: The Meanings of Difference. *Gender and Motivation*, 45, pp. 1-24.
- Tronto J. (1993). *Moral Boundaries. A political argument for an ethic of care*. New York: Routledge.
- Zambrano M. (1994). *El pensamiento vivo de Séneca*. Madrid: Ediciones Siruela.
- Zelezny C. et alii (2002). New Ways of Thinking about Environmentalism: Elaborating on Gender Differences in Environmentalism. *Journal of social Issues*, 56, pp. 443-457.

Links:

⟨<https://www.mintel.com/press-centre/the-eco-gender-gap-71-of-women-try-to-live-more-ethically-compared-to-59-of-men/>⟩ (last consultation: 18/03/2025)
⟨https://www.ilsole24ore.com/art/8-marzo-scuola-e-donna-professoressa-sono-1-815-cento-AFKUvMzC?refresh_ce=1⟩ (last consultation: 18/03/2025)
⟨<https://ilmanifesto.it/elena-pulcini-la-filosofa-che-ascoltava-la-vulnerabilita>⟩ (last consultation 14/02/2025)
⟨<https://www.istitutodeglinnocenti.it/it/progetti/boys-in-care>⟩ (last consultation: 18/03/2025)
⟨https://www.inps.it/content/dam/inps-site/it/scorporati/comunicati-stampa/2023/06/Allegati/3322_Cs_Convegno-InpsNC_21062023.pdf⟩ (last consultation: 18/03/2025)

Ecofeminism and Deinstitutionalization: Educational Practices and Visions of Care

Ecofemminismo e deistituzionalizzazione: pratiche educative e orizzonti di cura

Giulia De Rocco

Research Fellow, University of Bologna "Alma Mater Studiorum", giulia.derocco@unibo.it



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Over the past two decades, there has been increasing effort to identify points of convergence between the principles of abolitionist feminism and the struggles of ecofeminist movements. The publication of *Golden Gulag* (2007) by Black feminist geographer Ruth W. Gilmore was a groundbreaking contribution, sparking a series of reflections on how the presence and persistence of carceral institutions harm both the environment and the lives and survival of women. This paper aims to reflect on the educational care practices that can be inferred from and suggested by the contributions of ecofeminist and abolitionist authors. Why is the horizon of prison abolition ecofeminist? What are the characteristics of educational practices shaped by a feminist, decolonial, ecological, and abolitionist perspective?

KEYWORDS

Prison education, feminism, abolition, educational care, ecofeminism.
Educazione in carcere, femminismo, abolizione, cura educativa, ecofemminismo.

La ricerca di punti di contatto tra le istanze del femminismo abolizionista e quelle delle lotte ecofemministe si è moltiplicata negli ultimi vent'anni. La pubblicazione di *Golden Gulag* (2007), di Ruth W. Gilmore, fu pioniera di una serie di riflessioni su come la presenza e persistenza delle istituzioni carcerarie avesse un impatto deleterio sull'ambiente così come sulla vita e la sopravvivenza delle donne. Il contributo intende riflettere sulle pratiche di cura educativa evincibili e suggerite dai contributi delle autrici femministe, ecologiste ed abolizioniste: perché l'orizzonte dell'abolizionismo carcerario è ecofeminista? quali sono le caratteristiche di pratiche educative interessate da una prospettiva femminista, decoloniale, ecologista e abolizionista?

Citation: De Rocco G. (2025). Ecofeminism and Deinstitutionalization: Educational Practices and Visions of Care. *Women & Education*, 3(5), 64-69

Corresponding author: Giulia De Rocco | giulia.derocco@unibo.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_12

Submitted: March 31, 2025 • **Accepted:** May 18, 2025 • **Published:** June 30, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Introduction

What connects the struggles against the prison system and those for environmental justice is a shared critique of power, coercion, and exploitation. Marginalized people and damaged ecosystems are not accidental outcomes. They are the result of processes designed to maintain the survival of neoliberal states. Abolitionist geographer Ruth W. Gilmore has worked, both as a scholar and an activist, to trace the links between environmental exploitation and incarceration. She focuses especially on how these are shaped by *racial capitalism*¹ (Robinson, 1983). Gilmore offers the following definition of the abolitionist paradigm:

Practicalities rather than metaphors determine the focus and drive the analysis, because the scope of prison touches every aspect of ordinary life. Thus, it is possible and necessary to identify all those points of contact and work from the ground up to change them. This ambition makes some people impatient, as well it should. Abolition is a movement to end systemic violence, including the interpersonal vulnerabilities and displacements that keep the system going. In other words, the goal is to change how we interact with each other and the planet by putting people before profits, welfare before warfare, and life over death. (Gilmore, 2014, p. vi)

The impact of punishment and prisonization affects many aspects of our material lives. As Gilmore writes, the shift concerns our intimate and social relationship with others and with the planet. Incarceration is ultimately about space – about division, separation and restriction. The institutional response to harm is based on exclusion: certain spaces in the world are reserved exclusively for people who have committed a crime. This exclusivity separates them from the rest of the world.

Their capacity to act, to relate, and to intervene is confined to a space that, in many countries, is smaller than what is considered necessary for a decent life. That space is enclosed by bars that form cages. These spaces are usually located on the outskirts of cities or in areas far removed from the everyday life of the rest of society - out of sight, out of mind (Benelli, Del Gobbo, 2016; Verdolini, 2022; Zizioli, 2014).

I take the example of the prison in Verona, the one I have visited most frequently. Before being relocated to the outskirts, it was situated in the historic center of the city, just a few steps from the Verona Arena and directly across from the courthouse. The structure, known as *il Campone*, was built between 1847 and 1854 as a military barracks under the Austro-Hungarian Empire, which at the time governed the city. It maintained this function even after Verona was annexed to the Kingdom of Italy. Following World War II, *il Campone* was repurposed as a prison. It had a capacity of about 200 inmates. The windows of the detention spaces faced the street. Symbolically—and materially—the prison was part of the city. It was accessible. Justice and the execution of punishment were not hidden away. In 1995, at a time when political detentions from the *anni di piombo* were coming to an end and social detentions were increasing - due in part to the rise of neoliberal policies and the criminalization of the first waves of migration - *il Campone* was closed and handed over to private ownership. That same year, the new *Casa Circondariale*² di Montorio was inaugurated on the eastern outskirts of the city. This newly built prison, originally designed (but never used) as a high-security facility, came to be known as the “golden prison” (*carcere d'oro*) because of the exorbitant costs it incurred over nearly twenty years of construction. Even before the transfer of inmates took place, the cells—each approximately 13 square meters, including sanitary facilities—were already being equipped with two beds instead of one. Later, they held three, and today, four beds per cell. Currently, the facility has 335 official spaces, of which 17 are unavailable, yet it holds 604 incarcerated people.

One of the defining features of neoliberal states, writes Gilmore—drawing on Toni Negri—is that they have progressively embedded their own principles into institutional structures, ensuring that even socialist or social-democratic governments are compelled to maintain and reproduce neoliberal policies (2023). This is perhaps easier to observe in the United States, where over seventy percent of correctional facilities are privatized: prisons operate as businesses that have contracts with the state, and the state must guarantee a certain number of incarcerations to keep these businesses afloat. Justice becomes dependent on the market. In Italy, this connection is less explicit: resources for the management and maintenance of prisons come from public funding. Yet the logic of extracting economic, environmental, and social resources through incarceration is no less present. The history of the prison space in Verona, for instance, clearly shows how issues related to incarceration have been subordinated to questions

1 This concept was theorized by U.S. political philosopher Cedric J. Robinson to reinterpret the history of capitalism as fundamentally rooted in the extraction of social and economic value from people with marginalized racial identities. In his foundational work *Black Marxism: The Making of the Black Radical Tradition*, Robinson shows how racialization permeates all aspects and socio-economic layers of capitalism, just as capitalism itself is inherently shaped by racialization (Robinson, 1983).

2 A “casa circondariale” is a custodial institution within the Italian penitentiary system intended primarily for individuals in pre-trial detention or serving short-term custodial sentences (generally up to five years). These facilities are typically located in or near urban areas and are managed by the Department of Penitentiary Administration under the Ministry of Justice. Although originally designed for short-term or preventive detention, in practice many of those institutions today hold individuals at various stages and levels of detention, including those serving long-term sentences.

of economic resource allocation: investments made for the construction of a facility, delays that undermine its intended use, overcrowding (two beds in a cell designed for one person), peripheral placement, and its opening coinciding with the first waves of migration and the subsequent criminalization of undocumented entry into the country.

This example shows how carceral logics are not only spatialized, but deeply embedded in broader political, economic, and environmental structures. Abolition, in this context, is not just the dismantling of prisons, but the refusal of a system that sacrifices people and ecosystems for the sake of order, profit, and control. It invites us to imagine new forms of justice—rooted in care, interdependence, and the transformation of how we relate to one another and the planet.

2. Ecofeminism and Abolitionist Feminism: Points of Convergence

Ecofeminism, or ecological feminism, is a theoretical and political framework that emerged in the 1970s and gained renewed momentum in recent decades. Coined by Françoise d'Eaubonne, the term identifies a connection between the oppression of women and the degradation of the environment, both rooted in patriarchal, capitalist, and colonial systems of domination. Ecofeminism challenges the dualisms—man/woman, nature/culture, mind/body—that sustain hierarchies of power and justify the exploitation of both women and nature. Across its diverse strands, ecofeminism insists that environmental justice cannot be separated from social justice, and that any viable ecological future must be grounded in feminist, anti-racist, and anti-capitalist critique. It is not merely a call for sustainability, but for radical transformation: a restructuring of the ways we live, relate, and organize care, resources, and power.

The ecofeminism we are referring to takes a clear stance against what Ouassak calls the mainstream ecological project—a project that does not aim to change the system, but rather to preserve the existing social order. It speaks a lot about protection, but never about liberation. It longs for a life as it was before climate change, before so-called demographic and migratory risks: “everything must change so that nothing changes” (Ouassak, 2023, p. 41). According to the author, this is because it lacks a framework that includes – or better, intersects – a critique of colonial, patriarchal, and capitalist power structures. She continues by asking: “We agree on solving the climate crisis, but from whose point of view and in whose interest? Do we want to save humanity as a whole, or only the wealthy, privileged white minority? What kind of ecology are we defending? An ecology that adds borders to borders, or one that seeks to tear walls down?” (Ouassak, 2023, p. 43). Two questions raised by Ouassak help us demonstrate the necessary connection between ecological and abolitionist struggles. First, the ecological question must be understood by analyzing systems of oppression in their simultaneity (Crenshaw, 1989; Davis, 1983), so that ecology does not become just another way of reproducing the current social order. Second, we must reflect on the walls – both material and symbolic – that hierarchize access to a livable and dignified life.

In the preface to the Italian translation of *Pour une écologie pirate. Et nous serons libres*, Ferrante and Cirillo highlight how the book foregrounds air pollution and police presence in the outer suburbs of Paris as symptoms of a politics of suffocation (Ouassak, 2023, p. 82). This is also the core concern of Achille Mbembe in his groundbreaking essay on the universal right to breathe. Mbembe reflects on how the COVID-19 pandemic revealed the urgent need to “reconstruct a habitable earth to give all of us the breath of life” (Mbembe, 2021).

Ferrante and Cirillo write that the right to breathe allows us to visualize, starting from the lungs, the layered order of oppression that weighs on marginalized bodies. They write:

What makes the air unbreathable is underpaid labor in unsafe spaces, the anxiety of not knowing if your children will return home, the burning of waste under the noses of working-class bodies, the cementing of land, the toxicity of cheap, sugar-based food, the fear of being undocumented in European countries full of internal borders, the bombs and tear gas in a strip of land invaded by settlers, the five-square-meter rooms in neighborhoods with more residents than trees. Corals are suffocating in the sea, animals in factory farms, and people drowning in the Mediterranean (Ferrante, Cirillo, 2024, p. 7).

People in prison are suffocating too. Each of the causes of suffocation listed in the text can be connected to the everyday conditions experienced by those who spend part of their lives behind bars. This missing air has also become a symbol of resistance to institutional racist violence—most visibly after the murder of George Floyd and the collective cry of “I can’t breathe.” In 2024, 246 people died in Italian prisons, 91 of them by suicide (Ristretti Orizzonti, 2025).

These suffocations – material, symbolic, environmental – are systemic effects of intertwined regimes of punishment, racialized control, and extractive capitalism. Prisons, like polluted air or militarized borders, operate as technologies of exclusion and containment. To fight for breathable air, for liberated futures, means also to fight against the spaces and structures that render some lives disposable. The call for abolition is, at its core, a call to

reimagine justice beyond punishment, ecology beyond preservation, and care beyond protection. It is a call to dismantle the cages, tear down the walls, and build a world where breathing freely is not a privilege, but a shared and inalienable right. When we speak of equal rights and equal lives for all, we cannot exclude people in prison—those who have been excluded because they were deemed responsible for harm. If anti-racist, feminist, environmentalist, and anti-capitalist struggles do not include incarcerated people, they once again delegate to institutions and the state the power to grant well-being only to a select portion of the population.

3. Pedagogies of Abolition and Care

When, in 2017, Mariame Kaba was asked what it means to her to be an abolitionist, she responded that abolition is a long-term project aimed at creating the conditions for the dismantling of prisons, policing, and surveillance, while also building alternatives that can truly keep us safe without oppression. She added: “What you need to make those conditions happen, you have to be for addressing environmental issues, you have to be for making sure people have a living wage economically” (Kaba, 2021, p. 72). In this statement, Kaba clearly articulates the connection between abolitionist and ecological struggles. As she writes elsewhere: “Prison-industrial complex abolition is a political vision, a structural analysis of oppression, and a practical organizing strategy” (Kaba, 2021, p. 2). Similarly, Ruth Wilson Gilmore defines abolition as a method (Gilmore, 2023).

In the same spirit, ecofeminist thinkers and activists emphasize that ecofeminism is both “a forge of analysis and a new form of action” (D’Eaubonne, 2022, p. 369), aimed at a complete overturning of the social order—a process of mutation. D’Eaubonne refuses the term *revolution*, as it is a construct historically shaped by male actors; instead, she embraces *mutation* as a transformation of structures, including those that are internalized and embedded in thought. These thinkers help us understand abolition and ecofeminism not only as political programs but also as processes, postures, and forms of rootedness - practices of becoming that carry the potential for profound and sustained social change.

From this perspective, we can say that environmental education, when grounded in a critical understanding of racial capitalism, can become a form of abolitionist praxis. As Ruth Wilson Gilmore argues, the prison system should not be understood as a neutral space for containing deviant individuals, but rather as a “geographical solution to social and economic crises,” orchestrated by a racial state in crisis (Gilmore, 2002, p. 16). This framing invites a radical shift in environmental pedagogy—from a model focused on conservation and individual responsibility to one that interrogates the structural conditions through which toxicity, extraction, and enclosure are produced and distributed. Gilmore highlights how women, particularly in marginalized communities, lead “everyday struggles against toxicities,” advocating for clean water, livable neighborhoods, and public health, while simultaneously resisting “razor-wire fences” and other carceral logics disguised as safety (Gilmore, 2002, p. 19). These acts of resistance generate knowledge, practices, and solidarities rooted in care, place-making, and the refusal of disposability.

At the same time, speaking about an abolitionist pedagogy, as educator and scholar Bettina L. Love argues, the notion of *matter*ing is essential - even, or especially, when *matter*ing becomes difficult:

How do you matter to a country that would rather incarcerate you than educate you? How do you matter to a country that poisoned your children’s drinking water? [...] How do you matter to a country that steals your land, breaks treaty after treaty, and then calls you a savage? [...] How do you matter to a country that rips children out of the hands of their parents and locks them in dog cages for seeking a better life? (Love, 2019, p. 2)

Love asks these questions to call forth reflective educational practices—those that confront and dismantle the oppressive dynamics we enact and internalize. She offers the example of how student suspensions are often shaped more by racial profiling and bias than by actual behavior. Moreover, exclusion, suspension, and punishment are all part of what is known as the *school-to-prison pipeline*: the systemic disinvestment in education - both in terms of material resources and pedagogical care—that leads to a disproportionate risk of incarceration for youth from marginalized socio-economic backgrounds.

An abolitionist environmental education, then, teaches not only about ecological systems but also about the political geographies of power and difference that determine who breathes clean air, who drinks safe water, and who is caged. It calls for dismantling the systems—prisons, borders, polluting industries—that produce premature death, and for imagining ecologies of life that are inseparable from collective liberation. These theoretical insights take shape in concrete educational and political practices. In what follows, I highlight three key dimensions—accountability, scale, and commons—that help us rethink pedagogy as both an abolitionist and ecofeminist tool for collective transformation.

- Accountability against punishment. In abolitionist feminist thought, accountability is not a punitive process, but a collective, relational practice rooted in care, transformation, and responsibility. As Mariame Kaba argues,

real accountability “is about transformation; it’s about making things right, and it’s about preventing harm in the future” (2021). This approach reframes harm not as an individual failure to be punished, but as a social phenomenon that requires collective attention and healing. Within ecofeminist frameworks, accountability expands further to include responsibility toward ecosystems, non-human life, and the commons we inhabit together. Pedagogically, this means cultivating spaces where individuals and communities can learn to hold each other accountable without reproducing carceral logics – through dialogue, reflection, repair, and mutual support. In this sense, accountability becomes a form of radical pedagogy: a way of learning how to live together differently, beyond punishment and isolation, and toward shared responsibility and ecological interdependence.

- Scales. In Gilmore’s work, *scale* is not a static hierarchy but a social process—something that is “fought over, transformed, and struggled for” (2002, p. 19). This insight has significant implications for how we think about education as an abolitionist and ecological practice. Teaching and learning do not occur only in classrooms, but across and through bodies, neighborhoods, institutions, and landscapes. The body becomes the first site of knowledge and vulnerability, shaped by material conditions such as pollution, confinement, or exhaustion. From there, pedagogy expands outward, engaging with the lived environment and its spatial hierarchies: the placement of prisons on urban margins, the unequal exposure to environmental harm, the policing of movement across borders. To educate across scales means to recognize how structural violence is experienced intimately, and how transformation must therefore operate on multiple fronts. An abolitionist environmental pedagogy does not isolate the “individual learner” but teaches from the entanglement of body and land, community and infrastructure, resistance and care.
- Commons. Silvia Federici’s theorization of the *commons* offers a crucial lens for rethinking abolitionist and ecofeminist pedagogy. In her analysis, commons are not simply shared natural resources but collectively created spaces—material and symbolic—in which alternative social relations emerge. These spaces, often sustained through the labor and leadership of women, are rooted in cooperation, mutual care, and collective access to land, food, water, and knowledge. “By commons,” Federici writes, “I mean resources collectively managed and social relations that are alternative to capitalist ones, based on cooperation and reciprocity rather than competition and profit” (2012, p. 3). Commons are not given; they are produced through struggle, self-organization, and collective imagination. As such, they are also pedagogical: they generate situated and embodied forms of knowledge through the very practices of communing – farming together, sharing care work, resisting enclosure. The pedagogical value of the *commons* lies in their capacity to teach a politics of interdependence and collective survival, rather than individual achievement or institutionalized discipline. For Federici, reclaiming the commons is inseparable from the feminist struggle against the privatization of reproductive labor, and it offers a living alternative to carceral and extractive logics. In this way, *commons* can be read as abolitionist educational spaces: laboratories of care, resistance, and autonomy that challenge both state violence and neoliberal ecological management.

5. Conclusion

As argued throughout this paper, abolitionist and ecofeminist pedagogies call us to imagine education beyond punishment, beyond neutrality, and beyond preservation. They offer tools to resist the interlocking violences of incarceration, environmental degradation, and racial capitalism. Teaching becomes a practice of liberation (Freire, 2018; Zizioli, 2021) – rooted in the refusal of disposability, and in the imagination of more just, breathable, and inhabitable worlds.

References

- Benelli C., Del Gobbo G. (2016). *Lib(e)ri di formarsi. Educazione non formale degli adulti e biblioteche in carcere*. Pisa: Pacini.
- Davis A. Y., Dent G., Meiners E. R., Richie B. (2022). *Abolition. Feminism. Now*. Chicago: Haymarket Books.
- Davis A. (2018). *Donne, razza e classe*. Roma: Alegre.
- Decembrotto L. (2024). *Educare in carcere. Elementi di critica pedagogica al paradigma ri-educativo*. Trento: Erickson.
- Federici S. (2012). Le donne, le lotte per la terra e la ricostruzione dei “commons”. *Deportate, Esuli, Profughe. Rivista telematica di studi sulla memoria femminile*, 20, pp. 106-123.
- Ferdinand M. (2024). *Un’ecologia decoloniale. Pensare l’ecologia dal mondo caraibico*. Napoli: Tamu.
- Ferrante N., Cirillo V. (2024). Prefazione. In F. Ouassak, *Per un’ecologia pirata... e saremo liberi!* Napoli: Tamu.
- Freire P. (2018). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.
- Kaba M. (2021). *We do this ‘til we free us: abolitionist organizing and transforming justice*. Chicago: Haymarket.
- Gilmore R. W. (2007). *Golden Gulag*. University of California Press.
- Gilmore R. W. (2014). Foreword. In D. Berger (ed.), *Struggle Within*. New York: PM Press.
- Gilmore R. W. (2022). *Abolition geography: essays towards liberation*. Londra: Verso.

- Love B. L. (2023). *We want to do more than survive. Abolitionist teaching and the pursuit of educational freedom*. Boston: Beacon Press.
- Mbembe A. (2021). The Universal Right to Breathe. *Critical Inquiry*, 47(S2), S58–S62.
- Ouassak F. (2024). *Per un'ecologia pirata...e saremo liberi!* Napoli: Tamu.
- Ristretti Orizzonti, Morire di carcere, <http://www.ristretti.it/areestudio/disagio/ricerca/> (last seen, 20 marzo 2025).
- Robinson C. (1983). *Black Marxism: The Making of the Black Radical Tradition*. Londra: Zed Books.
- Verdolini V (2022). *L'istituzione reietta. Spazi e dinamiche del carcere in Italia*. Roma: Carocci.
- Vergès F. (2021). *Una teoria femminista della violenza per una politica antirazzista della protezione*. Ombre Corte.
- Zizioli E. (2014). *Essere di più. Quando il tempo della pena diventa tempo per apprendere*. Firenze: Le Lettere.
- Zizioli E. (2021). *Donne detenute. Percorsi educativi di liberazione*. Milano: FrancoAngeli.

Contenuti nuovi per un pensiero ecofemminista e decolonizzato.

Oltre il silenzio sul tabù dell'incesto

New content for eco-feminist and decolonised thinking.

Beyond the silence on the taboo of incest

Silvia Lelli

Docente a contratto, Università di Firenze, silvia.elli@unifi.it



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Nel quadro dell'ecologia della mente di G. Bateson e dell'ecofemminismo postmodernista non-naturalista di D. Haraway, interrogo le nostre possibilità di decolonizzazione dal pensiero patriarcale attraverso l'analisi di una sotto-categoria della "cultura dello stupro" poco trattata negli studi sociali, antropologici, pedagogici italiani: il tabù dell'incesto intergenerazionale, avvolto dal contro-tabù del silenzio. Attraverso letteratura e studi femministi esamino gli effetti dell'incesto e quelli del silenzio, così radicato nella nostra costruzione culturale da essere ritenuto un meccanismo strutturante l'ordine sociale. Abbiamo la capacità di parlarne, autoeducarci, costruire nuovi contenuti, nuove strutture cognitive e sociali per realizzare mondi più equi?

KEYWORDS

Violenza sulle bambine, incesto, tabù, decolonizzazione dal patriarcato, ecofemminismo.
Violence against girls, incest, taboo, decolonization from patriarchy, ecofeminism.

Starting from the definition of Ecology by G. Bateson, up to those by D. Haraway and the recent transfeminism, can we test the degree of ecology and decolonization of our own thought? Do we have the ability to self-educate, to build new non-reductive, non-biologically biased cognitive structures, in order to conceive and actuate more equitable worlds? The theme of violence against women contains a sub-category almost never treated in Italian social, anthropological, pedagogical literature, but it seems an excellent testing ground for the aforementioned challenges: it is the taboo of incest, wrapped in its counter-taboo of silence, terror, unpreparedness. Let's start talking about it through some ethnographic examples, since it is deep in our cultural, social, and relational construction.

Citation: Lelli S. (2025). Contenuti nuovi per un pensiero ecofemminista e decolonizzato. Oltre il silenzio sul tabù dell'incesto. *Women & Education*, 3(5), 70-74

Corresponding author: Silvia Lelli | silvia.elli@unifi.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_13

Submitted: March 23, 2025 • **Accepted:** April 18, 2025 • **Published:** June 30, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Introduzione

Interrogandomi sul ‘grado’ di ecologia e decolonizzazione del nostro pensiero dal sistema patriarcale e sulle capacità autoeducative di costruire un immaginario nuovo, non riduttivo e non biologista, per realizzare comunità più eque, in questo articolo esamino una forma specifica di violenza: la violenza sessuale in famiglia, su minori, comunemente detta incesto, e il tabù che lo riguarda. È una pratica, il cui caso più frequente è padri-figlie, che ha ricevuto un’attenzione limitata da parte della ricerca accademica, ma che nella realtà quotidiana è molto più comune di quanto si pensi (Ipsos, 2023). Questo tipo di incesto, intergenerazionale e intrafamiliare, rientra nel quadro della “cultura dello stupro” (Brownmiller, 1975) che riguarda non solo l’atto in sé ma tutti gli atteggiamenti che normalizzano la violenza sessuale. Il tema è emerso con forza dalle storie di vita che ho documentato nelle ricerche sulla violenza di genere: molte donne che hanno subito violenze di coppia da adulte, avevano subito l’incesto da bambine.

Il pensiero ecofemminista fornisce elementi per un’analisi nuova di questa antica forma di violenza, contribuendo alla decolonizzazione dal paradigma patriarcale-capitalista (Radford-Ruether, 1993; Tabet, 2004) responsabile dello sfruttamento estremo di innumerevoli componenti del vivente, dai popoli indigeni, a intere classi sociali mantenute in stati svantaggiati, donne, adolescenti, bambine, animali non umani, fino a vegetali e minerali. Senza entrare nel dibattito tra le varie correnti ecofemministe, sottolineo la mia distanza da posizioni essenzialiste. Non entro nella discussione su “che cosa definiamo Natura” (Descola, 2021) e sostengo che la visione dicotomica oppositiva Natura *vs.* Cultura, come ogni altro pensiero dualista nasconde la complessità di tali questioni (Lelli, 2021). Adotto quindi un concetto di ambiente che è ambiente sociale e “naturalculturale”, secondo il neologismo di Donna Haraway (2003) che dagli anni Ottanta evidenzia l’*agency* delle donne “nell’intento di contribuire ad una cultura e ad una teoria socio-femminista postmodernista e non-naturalista” (id., 1991, p. 150). Interrogandomi sulle nostre capacità di pensare l’entropia, il “disordine” dell’ambiente eco-sociale in cui viviamo, considero anche la visione sistemica dell’Ecologia della Mente di Gregory Bateson (1977), la cui teoria del “Doppio legame” è particolarmente utile nell’analisi di questo tipo di violenza.

2. L’incesto nelle scienze sociali

L’incesto, in generale, è stato trattato in letteratura, storia, mitologia, filosofia. A proposito di intersezioni Natura/Cultura, Hernández Castilla (2020, p. 10) osserva che l’unico evento che Kant, nella sua classificazione dei *crimina carnis* definisce “ambiguo” è l’incesto, considerandolo sia *contra naturam* che *secundum naturam*. Del tabù dell’incesto ha parlato l’antropologia classica, ma solo in quanto mito, norma parentale o curiosità, definendolo “problema” solo in senso teorico, riguardo le sue origini o funzioni, senza occuparsi del fatto fisico e dell’asimmetria tra le persone coinvolte. Riferendosi alle regole matrimoniali sono state fatte varie ipotesi, tra le più note quella biologista ottocentesca, sulla trasmissione di eventuali malattie (Morgan, 1871), ritenuta infondata dalla genetica ma ancora diffusa¹. Quella strutturalista e universalista di Lévi Strauss (1949)², che vede il tabù dell’incesto come principio esogamico organizzatore della società umana, nell’ipotetico passaggio da uno stato di Natura ad uno stato di Cultura.

Oggi l’antropologia si occupa dell’area di confine tra norme culturali e comportamenti effettivi, e sul tema dell’incesto distingue le diverse tipologie e le classi d’età delle persone coinvolte. Che l’incesto intergenerazionale sia stato (quasi) universalmente proibito può sembrare una buona notizia, ma l’ampia diffusione del divieto indica anche che la pratica è molto diffusa³ e che la proibizione basata su di un tabù mitologico o astratto forse non ha funzionato al meglio. Ad esempio, il Codice Penale italiano (in vigore dal 1930) lo configura indistintamente come “reato contro la morale familiare”, non come violenza nei confronti delle persone, e l’art. 564 punisce l’incesto solo se “ne derivi pubblico scandalo”⁴, anche tra persone di pari generazione e consenzienti. Giuridicamente oggi è necessario ricorrere agli articoli dal 609-*bis* al 609-*duodecies* – aggiunti dalla L. 15 febbraio 1996, n. 66 e succ. mod. – riguardanti la violenza sessuale in generale.

1 In ambito scientifico non esiste alcuna prova della dannosità di un eventuale concepimento tra consanguinei, salvo in casi di malattie ereditarie. Al contrario, se il codice omozigote di entrambi i genitori è sano, verrebbero a consolidarsi caratteri positivi per la specie (<<https://www.losbuffo.com/2016/08/11/tabu-e-sesso-incesto-come-proibizione-di-una-societa-organizzata>>). Inoltre, le pratiche matrimoniali sono basate su credenze culturali e non su ricerche genetiche (Héritier, 1982).

2 È importante osservare che la narrazione di Lévi-Strauss è costruita in ottica maschilista: egli parla di “scambio delle donne”, presupponendo che il soggetto che “scambia” è l’uomo e le donne sono gli “oggetti” da scambiare.

3 Già Freud, in *Totem e Tabù*, riferisce come le definizioni del divieto, dettate da credenze religiose o scientifiche, sono culturalmente molto diverse. In alcune società è praticato ciò che in “occidente” è definito incesto e viceversa. Anche la legislazione è molto varia a livello internazionale.

4 Cfr. <<https://www.brocardi.it/codice-penale/libro-secondo/titolo-xi/capo-ii/art564.html>>.

È fondamentale distinguere tra regole culturali enunciate da approcci teorici e la violenza sessuale agita fisicamente da parenti adulti su bambin⁵, prevalentemente da padri o altri parenti maschi sulle bambine⁵, ma solo di recente questo tipo d'incesto è stato trattato in quanto problema concreto, contestualizzato nella realtà sociale e sui corpi delle vittime. Nel nord Europa la ricerca è iniziata negli anni Cinquanta e le cifre, che riportano una media tra il 5 e il 10 %, mostrano ad oggi una sconcertante stabilità e trasversalità (Dussy, cit. in Weiler, 2021).

Evento che incarna ciò che la maggioranza della popolazione considera entropia assoluta e sovvertimento delle regole, questa forma di incesto è modello “per eccellenza” della violenza patriarcale, ove il patriarca – o un suo sostituto – si auto-conferisce ed esercita un potere abusivo totale non solo sulla psiche, sulla libertà, sulla dignità di parenti più giovani e vicine, ma con strategie subdole si impadronisce sessualmente dell'intimità dei loro corpi, causando ulteriori danni per il resto delle loro vite.

Oggi se ne occupano psicologia, medicina, giurisprudenza, discipline designate però ad intervenire *post factum*. Nonostante l'attenzione di alcune associazioni e istituzioni pubbliche e private⁶, questa forma di violenza è ancora raramente affrontata nelle scienze sociali italiane che dovrebbero attivarsi per la sua prevenzione. Mi chiedo se non sia una pratica tuttora esistente proprio perché non è stata trattata come fatto sociale concreto, fisico e violento, non approfondita e decostruita nelle discipline educative.

Come dato attuale della mia ricerca sul campo, oltre le testimonianze documentate dal vivo, segnalo che digitando il termine “incesto” su alcuni motori di ricerca italiani il risultato è un enorme afflusso di siti e video pornografici. Evidentemente l'idea esercita un'attrazione, forse rafforzata dal divieto stesso e certamente dalla diffusa concezione di sessualità come conquista e sfruttamento di corpi altrui, più facile da agire su persone fragili. Si tratta di un atto seriale, particolarmente manipolatorio perché apparentemente non coercitivo, basato su seduzione, segretezza, falsa complicità. È la realizzazione di un immaginario sessuale predatore che autolegittima e mette in pratica la sua brama di potere-piacere sfruttando il normale desiderio di affetto, riconoscimento e fiducia infantile. Tutto ciò impedisce alle persone abusate di rendersi conto della situazione. Molte rimuovono l'accaduto o non lo rivelano mai, altre lo raccontano decine di anni dopo; c'è sempre un “patto”, o meglio un ricatto mascherato da “complicità” imposto dal perpetratore. L'invisibilità e il silenzio perpetuano questa pratica, rendendo difficile intercettarla anche alle persone più vicine, imprigionandole nell'impreparazione e nel terrore. Se scoperto o rivelato, ha luogo un meccanismo straniante, di incredulità, sebbene tutto siamo al corrente della sua concreta possibilità. È come se il tabù stesso si estendesse oltre il fatto materiale, contribuendo a nascondere e a proteggerne l'esistenza: è il “tabù del parlarne”, che investe anche l'ambito educativo. Il tema è stato rimosso e la sua pratica è protetta dall'assenza di circostanze e di parole per dirlo. Si osservi che nonostante l'origine latina del termine non esiste in italiano una parola che indichi i soggetti autori di questa violenza, mentre in francese e in inglese esistono i termini specifici *incesteur* e *incestor*. Dal punto di vista linguistico-cognitivo ciò significa che non abbiamo una categoria mentale, un *frame* (Lakoff, 1987) per definire chi agisce l'incesto, ma dobbiamo ricorrere a giri di parole, o addirittura a tacere. Abbiamo vietato l'atto, ma sorvoliamo sulle azioni dell'autore.

L'antropologa francese Dorothee Dussy (2013, *passim*), in un raro libro basato su anni di ricerche etnografiche e interviste con perpetratori, vittime e familiari (di entrambi, ovviamente) ha sintetizzato così il concetto: “se esiste un divieto sociale, non è certo quello di stuprare le bambine o i bambini di famiglia, ma è piuttosto quello di parlare di chi li stupra” (Dussy, cit. da Romito, 2025). Definisce tale divieto “un meccanismo di strutturazione dell'ordine sociale”. Un “ordine sociale” che ne parla solo in teoria e solo in teoria lo proibisce, ritenendo “normale” accettare i rapporti di dominazione patriarcale e le sue violenze, anche estreme. Vista anche la stabilità delle statistiche, non si può pensare che si tratti di casi fortuiti e scollegati, sono invece schemi culturali che si ripetono da millenni e le società non sembrano particolarmente allarmate dal fatto che molti uomini considerino oggetti di piacere-potere sessuale persino le-i loro figlie. È un modello che si perpetua non solo in quanto abuso, ma compendosi in famiglia assume anche la valenza e la performatività di un modello educativo, divenendo “strumento primario di formazione allo sfruttamento e alla dominazione di genere e di classe” (Dussy, cit. da Pichard, 2021). Meccanismo incorporato attraverso le regole della paura e del silenzio dalle vittime – ma anche dai familiari che in maggioranza non parlano e non denunciano – diviene una forma di socializzazione paradossale e distruttiva che, se rimane invisibile e non elaborata, pervade tutti gli ambiti e le relazioni amicali, sociali, lavorative, economiche, riproducendo atteggiamenti passivi, sottomessi, personalità intimorite, deprivate di autostima e di benessere

5 Secondo Bianchi e Moretti (2006) un quarto delle 2.200 donne intervistate hanno subito l'incesto da minorenni. Secondo Dorothee Dussy in Francia e Canada tra il 5% e il 10% di bambine e bambini sono vittime di aggressioni sessuali da parte di componenti della famiglia. Tra i dati disponibili, IPSOS (2023) riporta l'11% di vittime in Francia. In Campania (ANSA, 2016) le vittime, per lo più minori in età preadolescenziale, sono pari all'80%, e nell'87% dei casi sono bambine tra i 6 e i 10 anni. Cfr. Fantoni, (2003) per Milano, Firenze, Potenza; González-López (2019) per il Messico; per gli Stati Uniti: <<https://www.statista.com/statistics/1368830/us-key-facts-on-incest>>.

6 Ad esempio, il Centro del Bambino Maltrattato fondato nel 1984 a Milano, l'Associazione Artemisia di Firenze, che dal 1991 si occupa di violenza sulle donne e sui minori.

mentale, principalmente nelle ‘vittime dirette’, ma anche nei familiari, perché vittima e stupratore appartengono alla stessa famiglia.

3. Conseguenze

Cellula vitale di un’iniqua riproduzione socioculturale, la famiglia incestuosa provoca gravi effetti psicologici e cognitivi immediati e a lungo termine, a se stessa e alla società. Per le persone colpite, le principali conseguenze, oltre a dolore fisico, malattie, gravidanze, sono i disordini dei livelli cognitivi, emozionali e sessuali, la perdita di fiducia in se stessa e nel prossimo, problematiche relazionali “portate dietro per tutta la vita” (Castellazzi, 2007). Nei racconti dettagliati – ormai disponibili in Francia e in minor misura in Italia e in altri paesi – dal romanzo, all’auto-biografia, all’etnografia, all’antropologia, alla psicologia, al cinema, al documentario⁷, riconosciamo che i meccanismi comunicativi nelle relazioni incestuose sono riconducibili alla teoria del “Doppio Legame” proposta da Bateson (cit.) negli anni Cinquanta e rielaborata fino ad oggi in psichiatria, antipsichiatria, scienze cognitive, pedagogia. Consiste, all’interno di una relazione emotivamente rilevante, nell’enunciazione ripetuta di messaggi e richieste non palesemente contraddittorie e minacciose, rendendo impossibile al ricevente sia rendersene conto, sia accontentare il richiedente. Quando questo tipo di comunicazione è utilizzato in famiglia il processo educativo ne è pervaso compromettendo i processi dello sviluppo cognitivo e relazionale (Perrin, 2010): le vittime entrano in confusione, dubitano delle proprie percezioni, cadono nel senso di colpa, e non possono sviluppare strumenti per distinguere una relazione affettiva positiva da una manipolatoria e violenta, perché di fatto nella loro esperienza coincidono.

Un esempio di ciò che, invece, può essere considerato un passo verso ciò che Bateson definiva “Ecologia della mente” – ove, in una comunicazione sana si creano relazioni ecologiche, cioè “sane” – è il Movimento *#MeTooIncest* lanciato online in Francia dalle attiviste del collettivo *#Nous Toutes* nel Gennaio 2021, che in due giorni ha raccolto più di 77.000 contributi. Ciò rappresenta una svolta storica, un’onesta presa di coscienza e di parola individuale-collettiva, espressione autonoma e autorappresentativa di una realtà che voleva emergere, con migliaia di testimonianze di vittime d’incesto che hanno infranto la legge non scritta del contro-tabù del silenzio, iniziando un percorso che sta provocando cambiamenti nella visione culturale e nelle politiche pubbliche (Idoiaga et al., 2022).

In Italia invece il movimento *#MeToo* – e tantomeno *#MeTooIncest* – non ha avuto lo stesso successo. Se le francesi hanno denunciato a volto scoperto i loro aggressori e ne hanno fatto i nomi ottenendo procedimenti giudiziari e dimissioni di personaggi di potere, in Italia le donne che hanno denunciato apertamente “sono state attaccate e insultate, con un livore che forse solo la vergogna per la propria complicità e il proprio silenzio possono spiegare. Una delle rare reazioni organizzate è stato il documento “Dissenso Comune” firmato da 124 lavoratrici dello spettacolo tra cui attrici e registe molto conosciute, che tuttavia hanno fatto la scelta, fin troppo nobile, di non nominare nessuno degli aggressori” (Romito, 2025)⁸.

Il “non-detto” in psicanalisi, in educazione e in politica costituisce un problema. In questi casi di incesto, prototipo estremo del sistema patriarcale, circolarmente causa e frutto della minimizzazione della violenza e dello stupro nella società, il “non-detto” è di enorme portata. Il fatto che sia emersa una media di circa il 10% di popolazione coinvolta – in Francia l’11% (Ipsos, 2023) – significa che milioni di bambine, di cui 2/3 bambine, vengono violentate psico-sessualmente e che non solo le loro famiglie ma anche chi non è direttamente coinvolto è inserito in questo sistema sociale, profondamente patriarcale, insano e anti-ecologico.

La “cultura dell’incesto” è un buon banco di prova per testare la nostra capacità di autoeducarci a riconoscere, analizzare, denunciare e decostruire questi meccanismi, i dannosi moralismi di cui sono ancora pervasi la legge, gli scientismi e parte del pensiero comune. È fondamentale che le vittime parlino, ma vanno ascoltate. Svelare un sistema non produce automaticamente un cambiamento, ma è il passaggio per fare spazio a relazioni ecologiche e ad un ecofemminismo in particolare, per costruire strutture cognitive e sociali nuove, per concepire e realizzare mondi più equi attraverso una presa di coscienza profonda e collettiva che rimetta in causa l’ordine sociale nel suo complesso.

7 La bibliografia sul tema, nei vari generi narrativi, è cospicua. Molto espliciti sono i romanzi autobiografici della francese Christine Angot, che dal 1999 racconta la sua vita di vittima di incesto e ha realizzato il documentario autobiografico *“Une Famille”* (2024). Vincitrice di prestigiosi premi letterari, nel 2012 ha rifiutato il Prix Sade per *“Une semaine de vacance”*, che Tahar Ben Jelloun ha definito “pornografia”: conferimento e commento la dicono lunga sulla visione contemporanea e “colta” di questa forma d’incesto (Gambaro, 2013).

8 Anche la narrativa italiana sul tema è scarsa. Dopo il romanzo *Maria Zef*, di Paola Drigo, del 1936, pochissime altre opere descrittive sono state pubblicate. Due sono autobiografiche: *Il segreto di famiglia*, di autrice anonima, del 2017, ed una firmata Katia M., *Fai la brava. Se il mostro delle favole è mio padre*, del 2020, che contiene in appendice le carte del processo contro il padre condannato dopo 14 anni di abusi e stupri. Altre pubblicazioni italiane sono relative ad interventi psicoterapici.

Riferimenti bibliografici

- Anonima (2017). *Il segreto di famiglia*. Milano: Guanda.
- Angot C. (1999). *L'incest*. Paris: Stock. (Trad. it. 2000, *L'incesto*, Einaudi).
- Angot C. (2012). *Une semaine de vacance*. Paris: Flammarion. (Trad. it. 2013, *Una settimana di vacanza*, Guanda).
- Angot C. (2015). *Un amour impossible*. Paris: Flammarion.
- ANSA (2016). *Garante Infanzia Campania: 200 casi di abuso* <https://www.ansa.it/sito/notizie/cronaca/2016/06/21/garante-infanzia-campania200-casi-abusi_7703ffff-99f3-4a00-93ca-da670c9f5069.html> (ultima consultazione: 21/3/2025).
- Aubry I. (2008). *La première fois, j'avais six ans....* Paris: Editions De Noyelles/Document.
- Bateson G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. Chicago: University Press (Trad. it. *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1977).
- Bianchi D., Moretti E. (2006). Vite in bilico: indagine retrospettiva su maltrattamenti e abusi in età infantile. *Questioni e documenti: quaderni del Centro nazionale di documentazione ed analisi per l'infanzia e l'adolescenza*, 40. Firenze: Istituto degli Innocenti.
- Brownmiller S. (1975). *Against Our Will: Men, Women, and Rape*. New York: Fawcett Books. (Ed. it. 1976, *Contro la nostra volontà: uomini, donne e stupro*).
- Castellazzi V.L. (2007). L'abuso sessuale all'infanzia: incesto e pedofilia, abusati e abusanti, accertamenti e interventi psicoterapeutici, *Enciclopedia delle Scienze dell'Educazione*, 94. Roma: LAS.
- Descola P. (2021). *Oltre natura e cultura*. (Ed. orig. 2005, *Par-delà Nature et Culture*).
- Drigo P. (1936). *Maria Zef*. Milano: Treves (minimum fax, 2022).
- Dussy D. (2013). *Le berceau des dominations. Anthropologie de l'inceste*. Marseille: Éditions La Discussion (Pocket, 2021).
- Fantoni L. (2003). L'abuso sessuale in Italia: Milano, Firenze e Potenza, tre realtà a confronto. *ADIR-L'Altro Diritto*, IV. <<https://www.adir.unifi.it/rivista/2003/fantoni/cap4.htm>> (ultima consultazione: 21/3/2025).
- Gambaro F. (2013). Figlie violate. La mia storia di un'infanzia senza parole. *La Repubblica*, 19/6. <<https://ilmiolibro.kataweb.it/recensione/catalogo/2139/figlie-violate-la-mia-storia-di-uninfanzia-senza-parole/>> (ultima consultazione: 21/3/2025).
- González-López G. (2019). *Secretos de familia: incesto y violencia sexual en México*. Madrid: Siglo XXI.
- Haraway D. (1991). A Cyborg Manifesto: Science, Technology, and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century. In Ead. *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature* (pp. 149-181). New York: Routledge.
- Haraway D. (2003). *The Companion Species Manifesto: Dogs, People, and Significant Otherness*, 1, Chicago: Prickly Paradigm Press.
- Hernández Castilla J. (2020). Kant y el incesto. *Con-Textos Kantianos, International Journal of Philosophy*, 11, pp. 8-36. <<https://revistas.ucm.es/index.php/KANT/article/view/89774>> (ultima consultazione: 21/3/2025).
- Héritier F. (1982). Incesto. *Enciclopedia della Parentela*. Torino: Einaudi.
- Idoiaga N., Eiguren A., Belasko Txertudi M. (2022). The breaking of secrecy: Analysis of the hashtag #MeTooInceste regarding testimonies of sexual incest abuse in childhood. *Child Abuse & Neglect*, 123-105412. <https://www.researchgate.net/publication/356454450_The_breaking_of_secrecy_Analysis_of_the_hashtag_MeTooInceste_regarding_testimonies_of_sexual_incest_abuse_in_childhood> (ultima consultazione: 21/3/2025).
- IPSOS (2023). *Face à l'inceste*. Enquête Publiée le 09.01.2024. <<https://facealinceste.fr/blog/enquete/sondage-ipsos-2023>> (ultima consultazione: 21/3/2025).
- Katia M. (2020). *Fai la brava. Se il mostro delle favole è mio padre*. Milano: Vanda.
- Lakoff G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things. What categories reveal about mind*. Chicago University Press.
- Lelli S. (2021). Donne, purezze, disordini e dicotomie attraverso l'antropologia socioculturale. *Storia delle Donne*, 17. Firenze University Press, pp. 85-102. <<http://www.storiadelledonne.it/wp-content/uploads/2022/07/Lelli2021.pdf>> (ultima consultazione: 21/3/2025).
- Lévi Strauss C. (1949). *Les structures élémentaires de la parenté*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Morgan L.H. (1871). *Systems of consanguinity and affinity of the human family* (1997, University of Nebraska Press).
- Perrin S. (2010). L'inceste : consistance du silence, *Mémoire de Master 2 Recherche Anthropologie*. Université Lyon 2. <<http://so-phie.perrin.free.fr/memoires/memoireM2redacrvdef.pdf>> (ultima consultazione: 21/3/2025).
- Pichard A. (2021). Les incestueux sont des hommes comme les autres. *Libération*, 5/1. <https://www.liberation.fr/france/2021/01/05/les-incestueux-sont-des-hommes-comme-les-autres_1810434/> (ultima consultazione: 21/3/2025).
- Radford-Ruether R. (1993). Women, First and Last Colony: Female Status and Roles within Race and Class Hierarchy. *Humboldt Journal of Social Relations*, 19, 2, pp. 391-416.
- Romito P. (2025). #MeTooInceste, il movimento che denuncia il silenzio sulla violenza sessuale in famiglia. *La Ventisettesima Ora*, 21/1 <[https://27esimaora.corriere.it/21_gennaio_25/metooinceste-movimento-che-denuncia-silenzio-violenza-sessuale-famiglia-6ec36f64-5f26-11eb-9800-dadba0f11f8e.shtml?ct=t\(EMAIL_CAMPAIGN_2_29_2020_19_27_COPY_01\)&mc_cid=b8fe4b32ae&mc_eid=ba5b1360e](https://27esimaora.corriere.it/21_gennaio_25/metooinceste-movimento-che-denuncia-silenzio-violenza-sessuale-famiglia-6ec36f64-5f26-11eb-9800-dadba0f11f8e.shtml?ct=t(EMAIL_CAMPAIGN_2_29_2020_19_27_COPY_01)&mc_cid=b8fe4b32ae&mc_eid=ba5b1360e)> (ultima consultazione: 21/3/2025).
- Tabet P. (2004). *La grande beffa: sessualità delle donne e scambio sesso-economico*, Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Weiler N. (2021). «S'il y a un interdit social, ce n'est certainement pas celui de violer les filles ou les garçons de la famille, mais plutôt celui de parler de ceux qui les violent». *Basta!*, 14/1. <<https://basta.media/Entretien-Dorothee-Dussy-anthropologie-inceste-violences-sexuelles-Camille-Kouchner-affaire-Olivier-Duhamel#nb4-1>> (ultima consultazione: 21/3/2025).

Promozione della *financial literacy* femminile
per una sostenibilità economica equa
**Promoting women's financial literacy
for equitable economic sustainability**

Monica Parricchi

Professoressa Ordinaria, Libera Università di Bolzano, monica.parricchi@unibz.it



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

L'*empowerment* economico femminile è cruciale per prevenire significative disuguaglianze di genere, ma le disparità di *financial literacy* limitano l'autonomia economica delle donne, ostacolandone il ruolo nella transizione ecologica. Questo divario, radicato in stereotipi culturali, si alimenta attraverso barriere educative e istituzionali. Promuovere l'alfabetizzazione economica sin dall'infanzia attraverso un approccio integrato, che combini educazione economica e decostruzione degli stereotipi di genere è essenziale per ridurre il *gender gap* e favorire un'economia sostenibile più equa e inclusiva.

KEYWORDS

**Financial literacy, gender gap, educazione, sostenibilità, donne.
Financial literacy, gender gap, education, sustainability, women.**

Women's economic *empowerment* is crucial to preventing significant gender inequalities, but disparities in financial literacy limit women's economic autonomy, hindering their role in the ecological transition. This gap, rooted in cultural stereotypes, is reinforced by educational and institutional barriers. Promoting financial literacy from childhood through an integrated approach that combines financial education, and the deconstruction of gender stereotypes is essential to reducing the gender gap and fostering a more equitable, inclusive, and sustainable economy.

Citation: Parricchi M. (2025). Promozione della *financial literacy* femminile per una sostenibilità economica equa. *Women & Education*, 3(5), 75-79

Corresponding author: Monica Parricchi | monica.parricchi@unibz.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_14

Submitted: March 25, 2025 • **Accepted:** May 18, 2025 • **Published:** June 30, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1 Il denaro e le disuguaglianze di genere: un quadro introduttivo

Il denaro occupa un ruolo centrale nella vita di ogni individuo, influenzando non solo l'aspetto economico, ma anche il benessere soggettivo e le dinamiche sociali e relazionali. La sua presenza modella le motivazioni personali, orienta le scelte e condiziona il rapporto con sé stessi e con gli altri (Dogana, 2000). Oltre a rappresentare uno strumento di scambio, il denaro è intriso di valore simbolico ed emotivo, assumendo significati diversi a seconda del contesto e delle esperienze individuali. Più di una semplice risorsa materiale, esso si configura come un'idea, un costrutto sociale e una pratica simbolica che regola le interazioni umane. Nel corso della storia, il denaro si è affermato come un codice universale e transculturale, espressione della reciproca dipendenza tra gli individui. Attraverso di esso si definiscono atteggiamenti, comportamenti, ritmi di vita e progettualità, rendendolo un elemento imprescindibile nella costruzione delle relazioni e dell'identità personale e collettiva (Ferrari, Romano, 1999).

La conoscenza economica rappresenta uno strumento essenziale per comprendere la realtà e partecipare attivamente alla società (Parricchi, 2019). Essere educati fin dalla giovane età ai concetti economici contribuisce a formare cittadini più consapevoli e preparati ad affrontare il mondo (Netemeyer, 2018).

Diverse ricerche (Bottazzi, Lusardi, 2021; Parricchi, 2017; Rinaldi, 2015) evidenziano come, all'interno delle famiglie italiane, persistano aspettative, atteggiamenti e comportamenti differenziati nei confronti di figli maschi e femmine. Sebbene i genitori non ne siano sempre pienamente consapevoli, questi schemi influenzano la crescita e l'autonomia dei figli, soprattutto in ambito finanziario. In particolare, i maschi godono generalmente di una maggiore libertà nella gestione delle spese e sono sottoposti a un controllo meno rigido rispetto alle femmine, le quali, invece, tendono a essere più monitorate nelle loro scelte economiche.

Sebbene il contesto attuale sia caratterizzato da profondi mutamenti demografici, strutturali e relazionali, questa visione tradizionale dei ruoli familiari continua a influenzare le dinamiche domestiche e sociali, riproducendosi attraverso meccanismi di socializzazione. Fin dall'infanzia, infatti, si assiste a una distinzione nel contributo richiesto ai bambini e alle bambine nella gestione delle attività domestiche e finanziarie, consolidando un modello culturale che, nonostante i cambiamenti in atto, rimane ancora prevalente nelle famiglie italiane (Rosina e Sabbadini, 2005). Le asimmetrie e le differenze tra uomini e donne non sono una conseguenza diretta del sesso biologico, ma il frutto di articolati processi di pianificazione e organizzazione sociale. Questi processi sono guidati da norme appositamente create e da meccanismi che modellano le aspettative socio-culturali (Ulivieri, 2023). Storicamente nelle famiglie, i contratti coniugali e di genere imponevano una rigida suddivisione dei ruoli e delle competenze all'interno della famiglia (Ulivieri, 2007).

In letteratura sono state individuate tre dimensioni ricorrenti nelle relazioni di coppia riguardanti la gestione del denaro e le cause della dipendenza economica (D'Agostino, Zacchia, Corsi, 2024).

Il primo e più diffuso insieme di tattiche rientra nell'ampia categoria della limitazione all'accesso e all'accumulo di risorse. Queste strategie mirano a ostacolare, sia nel presente che nel futuro, la capacità di garantirsi mezzi di sussistenza e di costruire una stabilità finanziaria solida attraverso l'impedimento concreto della partecipazione alla forza lavoro attiva.

La seconda macro-area riguarda la restrizione della conoscenza del patrimonio familiare e il controllo sull'utilizzo delle risorse finanziarie, sia personali che domestiche.

La terza dimensione riguarda l'instaurazione di una dipendenza finanziaria totale, che annulla la possibilità di autodeterminazione economica.

La letteratura sottolinea l'importanza della partecipazione al mercato del lavoro retribuito per assicurare l'indipendenza economica. L'assenza di un reddito, combinata con l'aumento del carico di lavoro di cura non retribuito in ambito familiare, amplifica il rischio di vulnerabilità e subordinazione economica. Nelle famiglie statisticamente è ancora l'uomo a detenere il reddito principale all'interno della coppia, e in oltre sette coppie su dieci è lui a prendere le decisioni finanziarie. Tale squilibrio è il risultato diretto del gender gap salariale, che continua a limitare l'indipendenza economica delle donne e a rafforzare un modello decisionale sbilanciato all'interno delle relazioni di coppia. Questo divario, influenzato da stereotipi culturali e strutture patriarcali, limita l'autonomia economica delle donne e ne riduce il potere decisionale, ostacolando la loro partecipazione alla transizione verso modelli di sviluppo sostenibile.

Oltre alla disponibilità di risorse economiche, un altro elemento determinante è la percezione soggettiva della propria condizione finanziaria, sia nel presente che nel futuro. Studi recenti (Lanz, Sorgente, 2019) dimostrano che non è soltanto il reddito a influenzare il benessere individuale, ma anche il modo in cui la situazione economica viene percepita. Questa percezione assume un ruolo chiave nella soddisfazione di vita e nella sensazione di sicurezza personale. L'impatto del denaro e della percezione economica sul benessere individuale risulta tuttavia variabile, poiché dipende da molteplici fattori. Il confronto sociale, le motivazioni professionali, i valori personali, il contesto culturale e gli stili cognitivi influenzano l'interpretazione della propria situazione economica e delle prospettive future. Tali elementi determinano non solo il livello di soddisfazione personale, ma anche le strategie adottate per la gestione delle risorse e la pianificazione finanziaria.

L'istruzione svolge un ruolo protettivo, con livelli di istruzione più elevati associati a una minore probabilità di subire forme di dipendenza economica; un maggiore accesso alla conoscenza e alle competenze finanziarie permette infatti di riconoscere e contrastare meglio le dinamiche di controllo economico. Anche il contesto urbano incide sul minor rischio di esposizione alla violenza economica, sebbene le dinamiche possano variare in base a fattori socio-economici specifici. Inoltre, l'essere identificati come migranti rappresenta un potenziale fattore di vulnerabilità, aumentando il rischio di subire coercizione economica a causa di barriere linguistiche, minore accesso alle risorse e reti di supporto limitate. Infine, l'avere più figli minorenni accresce la fragilità finanziaria, rendendo più difficile l'indipendenza economica e aumentando così la probabilità di diventare vittime di dipendenza o violenza economica e finanziaria.

L'educazione economica risulta essere cruciale per fornire a giovani e adulti una maggiore consapevolezza del proprio ruolo di cittadini globali, promuovendo un processo di inclusione progressiva (Klapper, El-Zoghbi, Hess, 2016).

2. L'educazione economica come strumento di equità e inclusione

L'importanza di promuovere e potenziare le competenze finanziarie della popolazione come mezzo per tutelare e migliorare il benessere economico, sia individuale che collettivo, è ampiamente riconosciuta nella letteratura, sia a livello nazionale che internazionale (Agasisti, 2022; Kaiser et alii., 2022). L'impatto positivo dell'educazione economica evidenzia l'importanza di investire in campagne di educazione, con particolare attenzione alle donne. Tali iniziative risultano essenziali nei contesti in cui il rischio di violenza economica è più elevato, poiché favoriscono lo sviluppo di autonomia, consapevolezza e competenze nella gestione delle risorse. Promuovere l'accesso a conoscenze finanziarie contribuisce a rafforzare l'indipendenza economica e a contrastare le dinamiche di controllo e subordinazione.

La *financial literacy*, è definita come la capacità di comprendere e utilizzare concetti economici, in particolare è il grado di conoscenza dei concetti di base da parte di un soggetto, le sue capacità e la sua fiducia nel gestire le finanze personali attraverso decisioni appropriate, nel breve termine e una ragionevole pianificazione finanziaria, nel lungo termine. Costituisce il "capitale umano" indispensabile per leggere, analizzare, gestire la propria condizione economica, che influenza il proprio benessere, non solo materiale (Lusardi, Mitchell, 2014).

L'alfabetizzazione economica si sviluppa in diversi contesti, tra cui l'ambiente familiare, il sistema scolastico, il mondo del lavoro e, più recentemente, le risorse disponibili in rete; tuttavia, la sua diffusione risulta disomogenea tra i vari Paesi e gruppi sociali. Alla luce di queste considerazioni, risulta evidente come l'educazione economica non debba limitarsi alla trasmissione di competenze tecniche, ma debba anche tenere conto degli aspetti psicologici e sociali che influenzano il rapporto con il denaro. Promuovere una maggiore consapevolezza economica non significa soltanto migliorare la capacità di gestione del denaro, ma anche favorire un benessere più ampio, che coinvolga tanto la sfera economica quanto quella psicologica e sociale (Refrigeri, 2020).

L'educazione economica rappresenta uno strumento essenziale per ridurre il divario di genere e contrastare le disuguaglianze. La carenza di competenze finanziarie, infatti, costituisce una barriera significativa per tutti i soggetti a rischio di esclusione sociale, limitando le opportunità di autonomia economica e crescita personale. Diverse indagini degli ultimi anni sull'alfabetizzazione economica in Italia (D'Alessio et alii, 2020; Alemanni, Castelli et alii, 2024) hanno evidenziato come il livello di competenze delle donne rimanga inferiore rispetto a quello degli uomini. Questo divario è il risultato di molteplici fattori, tra cui differenze nei percorsi educativi, minore esposizione a tematiche economiche e stereotipi culturali che influenzano la gestione del denaro e delle risorse finanziarie. Gli stereotipi di genere, alimentati dalle dinamiche familiari e dall'interazione con istituzioni educative e sociali, contribuiscono a escludere le donne, spesso portandole all'autoesclusione. Questo crea una barriera che compromette il raggiungimento di un'equità reale, sia orizzontale (pari trattamento per competenze equivalenti) che verticale (pari opportunità di avanzamento professionale in funzione delle capacità) (Bottazzi, Lusardi, 2021). Garantire a donne e ragazze le stesse opportunità degli uomini è una questione di giustizia sociale, ma anche un investimento che produce benefici per interi Paesi, aumentando Pil, occupazione, produttività, innovazione e competitività.

Poiché le competenze economiche si sviluppano progressivamente attraverso l'apprendimento e l'esperienza accumulata nel corso della vita, numerosi studi sottolineano l'importanza di un'acquisizione precoce di queste conoscenze (Rinaldi, Salmieri, 2020). Un'educazione efficace sin dall'infanzia e dall'adolescenza contribuisce a rendere le persone più consapevoli e indipendenti nelle proprie scelte economiche, con effetti particolarmente positivi per i gruppi più vulnerabili, come le donne e le fasce sociali svantaggiate. Investire in percorsi educativi mirati alla diffusione di competenze finanziarie può quindi favorire una maggiore equità, aumentando la partecipazione delle donne al mondo del lavoro e promuovendo una società più inclusiva e resiliente.

Le intersezioni tra disuguaglianze di genere, sfruttamento ambientale e dinamiche economiche evidenziano

l'importanza dell'empowerment economico delle donne nel promuovere comportamenti sostenibili e inclusivi (UN Women, 2021).

3 Dalla consapevolezza alla partecipazione

L'empowerment femminile è il processo di emancipazione e autodeterminazione delle donne, volto a garantire loro maggiore controllo sulle proprie vite e una partecipazione più equa nella società. Questo concetto, emerso nei movimenti femministi degli anni '70 e '80, si è evoluto nel tempo fino a diventare un elemento centrale nelle agende politiche e sociali a livello globale. Nonostante i significativi progressi compiuti dagli anni Novanta, la parità di genere resta un traguardo ancora lontano, le disparità persistono in molteplici forme, influenzate dal contesto geopolitico, economico e culturale (Duflo, 2012). L'empowerment femminile è fondamentale per abbattere barriere storiche come la discriminazione sul lavoro, il divario salariale e la sottorappresentazione delle donne in ruoli di leadership, sia nel settore privato che in quello politico; è un processo complesso e multidimensionale che si sviluppa sia a livello individuale che collettivo, coinvolgendo la famiglia, la comunità e la società nel suo complesso. Non si tratta solo di acquisire maggiore autonomia personale, ma anche di trasformare le strutture sociali, economiche e culturali affinché le donne possano esercitare pienamente i propri diritti e partecipare attivamente alla vita pubblica e decisionale (Dello Preite, 2019).

Promuovere l'empowerment femminile significa non solo garantire pari diritti, ma anche creare le condizioni per una società più equa e inclusiva, in cui ogni donna possa esprimere appieno il proprio potenziale senza ostacoli o limitazioni imposte dal genere.

Se l'indipendenza economica si concentra sull'accesso equo alle risorse finanziarie, all'istruzione e alle opportunità lavorative, il concetto di "empowerment economico" va oltre la semplice indipendenza poiché comprende una prospettiva dinamica che include la possibilità di accedere a lavori dignitosi e sicuri, la capacità di prendere decisioni economiche autonome e l'eliminazione delle barriere strutturali che impediscono alle donne di realizzare il proprio potenziale.

L'empowerment economico femminile ha un impatto positivo non solo sulla vita delle donne, ma anche sullo sviluppo sostenibile delle comunità e dell'intero sistema economico. Studi dimostrano che quando le donne hanno maggiori opportunità economiche, si registrano miglioramenti nel benessere delle famiglie, nella riduzione della povertà e nella crescita economica complessiva. Tuttavia, ostacoli come la discriminazione sul lavoro, il divario salariale, la mancanza di accesso a finanziamenti e la scarsa rappresentanza femminile nelle posizioni di leadership continuano a limitare i progressi in questo ambito.

Per promuovere un autentico empowerment economico femminile, è essenziale adottare politiche e strategie che favoriscano la parità di accesso alle risorse, il supporto all'imprenditoria femminile, la tutela dei diritti lavorativi e la diffusione di un'educazione finanziaria consapevole. Solo attraverso un impegno condiviso tra istituzioni, imprese e società civile sarà possibile costruire un futuro più equo e inclusivo per tutte le donne.

È fondamentale riconoscere che l'empowerment economico deve essere promosso sin dall'infanzia, con la scuola che si configura come un ambiente privilegiato per sensibilizzare i giovani sull'importanza dell'autonomia economica. La scuola può agire come veicolo per trasmettere messaggi chiave che preparino i futuri adulti al valore dell'indipendenza economica e alla necessità di superare gli stereotipi di genere (Parricchi, 2023). Questo approccio integrato, che unisce educazione economica e consapevolezza culturale, rappresenta un passo fondamentale per ridurre il gender gap e favorire una transizione economica e sociale più equa e sostenibile.

L'educazione anche nella componente economica si configura come un processo formativo strategico, capace di promuovere conoscenze, abilità e competenze essenziali per una cittadinanza attiva e consapevole. Da un lato, mira a rafforzare la consapevolezza critica e l'impegno sociale, dall'altro, a investire sull'autonomia e sull'empowerment delle persone, in particolare in condizioni di disagio ed esclusione, affinché possano partecipare in modo attivo e responsabile ai percorsi di inclusione e sviluppo in cui sono coinvolti. Inoltre, agisce sulle culture economiche e sociali dei contesti di riferimento, diffondendo nuovi paradigmi basati sull'etica della responsabilità, sulla tutela delle fasce più vulnerabili, sulla valorizzazione delle diversità e sulla promozione di un'economia più accessibile, equa e solidale.

Questo richiede non solo un intervento pianificato e specifico nel campo dell'educazione economica, sia in ambito formale che non formale e informale, ma anche un ampliamento della consapevolezza pedagogica e dell'intenzionalità educativa all'interno della società. È necessario attivare pratiche educative efficaci e integrate, capaci di supportare i processi di inclusione su più livelli, contribuendo così alla costruzione di un modello di sviluppo sostenibile, partecipativo e socialmente giusto (Striano, 2019).

Riferimenti bibliografici

- Agasisti T. (2022). *L'educazione finanziaria in Italia: stato dell'arte, sperimentazioni e prospettive*. Trento: Erickson.
- Alemanni B., Castelli P., et alii. (2024) *Rapporto Edufin Index 2024*. Alleanza Assicurazioni.
- Bifulco L., Dodaro M. (2022). Finanza, welfare e governo dell'incertezza: il caso dell'educazione finanziaria. *Cambio. Rivista sulle trasformazioni sociali*, 12(23), pp. 49-64.
- Bottazzi L., Lusardi A. (2021). Stereotypes in financial literacy: Evidence from PISA. *Journal of Corporate Finance*, 71(5).
- D'Agostino F., Zaccchia G., Corsi M. (2024). Risk of Economic Violence: A New Quantification. *International Journal of Financial Studies*, 12(82).
- Dello Preite F. (a cura di) (2019). *Femminicidio, violenza di genere e globalizzazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Dogana F. (2000). *Le piccole fonti dell'Io*. Firenze: Giunti.
- Duflo E. (2012). Women Empowerment and Economic Development. *Journal of Economic Literature*, 50(4), pp. 1051-79.
- Ferrari L., Romano D., (1999). *Mente e denaro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Kaiser T., Lusardi A., Menkhoff L., Urban C. (2022). Financial education affects financial knowledge and downstream behaviors. *Journal of Financial Economics*, 145(2), pp. 255-272.
- Klapper L., El-Zoghbi M., Hess J. (2016). *Achieving the Sustainable Development Goals: The Role of Financial Inclusion*. Washington: CGAP.
- Lanz M., Sorgente A. (2019). The Multidimensional Subjective Financial Well-being Scale for emerging adults: Development and Validation Studies. *International Journal of Behavioral Development*, 43(5), pp. 466-478.
- Lusardi A., Mitchell O. (2014). The Economic Importance of Financial Literacy: Theory and Evidence. *Journal of Economic Literature*, 52(1), pp. 5-44.
- Netemeyer R.G., Warmath D., Fernandes D., Lynch J.G. (2018). How am I doing? Perceived financial well-being, its potential antecedents, and its relation to overall wellbeing. *Journal of Consumer Research*, 45(1), 68-89.
- OECD. (2020). *International Survey of Adult Financial Literacy*. Organization for Economic Co-operation and Development.
- Parricchi M. (ed.) (2017). *Educare alla consapevolezza economica. Proposte multidisciplinari per la promozione del benessere*. Milano: FrancoAngeli.
- Parricchi M. (2019). *Vivere il mondo. Sentieri di educazione alla cittadinanza, dalla partecipazione all'educazione economica*. Milano: FrancoAngeli.
- Parricchi M. (2023). Mondo del lavoro e parità di genere: il ruolo dell'educazione economica, per una società inclusiva e sostenibile. In M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, I. Vannini (Eds.), *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Refrigeri L. (2020). *L'educazione finanziaria. Il far di conto del XXI secolo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Rinaldi E.E. (2015). *Perché educare alla finanza?* Milano: FrancoAngeli.
- Rinaldi E.E., Salmieri L. (2020). Gender Gaps in Financial Education. The Italian Case. In L. Salmieri M. Colombo (Eds.), *The education of gender. The gender of education* (pp. 141-168). Roma: Associazione Per Scuola Democratica.
- Striano M. (a cura di) (2010). *Pratiche educative per l'inclusione sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri S. (2007). *Educazione al femminile: una storia da scoprire*. Milano: Guerini Scientifica.
- Ulivieri S. (2023). Donne, dalla subalternità, alla differenza, al valore di genere. Le parole per dirlo. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), pp. 51-56.
- UN Women (2021). *Beyond COVID-19: A feminist plan for sustainability and social justice*. United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women.

Ecofeminism, Decolonial Thought and the Environment. The Role of Pedagogy

Ecofemminismo, pensiero decoloniale e ambiente. Il ruolo della pedagogia

Farnaz Farahi

Researcher, E-Campus University, farnaz.farahi@uniecampus.it



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Ecofeminist currents, formed throughout the 20th century through the integration of feminist and ecological movements, intertwine green policies with a decolonial worldview. In a society marked by gender, environmental, and social emergencies, this connection translates into the desire to denounce and deconstruct patriarchal power in the domination of nature. This *modus operandi*, in turn, promotes an ecological ethic based on cooperation.

This article analyzes the interconnection between ecofeminism and decolonial thought. It aims to do so by exploring pedagogy as a fundamental tool for fostering critical thinking in present and future generations, and for redefining relationships between people and the environment. At the same time, it emphasizes the sociocultural benefits of adopting an inclusive educational model, based on the integration of both female and male perspectives, in addressing contemporary green issues.

KEYWORDS

**Decolonial pedagogy, ecofeminism, inclusivity, environmental education.
Pedagogia decoloniale, ecofemminismo, inclusività, educazione ambientale.**

Le correnti ecofemministe, formatesi nel corso del Novecento dall'integrazione tra i movimenti femministi con quelli ecologici, intrecciano le politiche verdi con una visione decoloniale del mondo. In una società segnata da emergenze di genere, ambientali e sociali, tale legame si traduce nella volontà di denunciare e decostruire il potere patriarcale nella dominazione della natura. Un *modus operandi* che valorizza, a sua volta, un'etica ecologica basata sulla cooperazione.

Il presente articolo analizza l'interconnessione tra ecofemminismo e pensiero decoloniale. Intende farlo esplorando la pedagogia quale strumento fondamentale per promuovere, nelle presenti e future generazioni, un pensiero critico e di ridefinizione delle relazioni tra persone e ambiente. Sottolineando, al contempo, i vantaggi socioculturali che avrebbe l'adozione di un modello educativo inclusivo, cioè fondato sull'integrazione tra visione femminile e maschile, nell'affrontare le tematiche *green* contemporanee.

Citation: Farahi F. (2025). Ecofeminism, Decolonial Thought and the Environment. The Role of Pedagogy. *Women & Education*, 3(5), 80-84

Corresponding author: Farnaz Farahi | farnaz.farahi@uniecampus.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_15

Submitted: March 10, 2025 • **Accepted:** May 24, 2025 • **Published:** June 30, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Introduction

In recent decades, attention to environmental issues and gender equality has been increasing, both politically and scientifically. Yet, despite the progress made in both fields, much remains to be done. These two issues are, in fact, interconnected, as the patriarchal logics that have historically subordinated women to male power are the same ones that, as we shall see, justify the climate crisis we are currently experiencing (Mies, Shiva, 1993). Within this socio-cultural framework, ecofeminism offers a theoretical and practical perspective capable of promoting a new pedagogical paradigm of reference, both in terms of environmental issues and gender equality.

2. Ecofeminism and Patriarchal Domination

The term *ecofeminism* first appeared in 1974 in the book *Le Féminisme ou la mort* by Françoise d'Eaubonne. The author describes it as a new humanism capable of overcoming the patriarchal logics of domination over nature and society (which had, until then, uncontestedly dominated the world) in favor of a more feminist vision (d'Eaubonne, 1974).

On this matter, Ulivieri recalls:

The knowledge-power expression of patriarchy has long dominated unchallenged, also because it has progressively become more complex and branched out, adapting to the uses made of it, differentiating itself according to the contexts in which it was expressed and the various educational agencies to which it was directed. Education, particularly at higher levels, was the monopoly of small groups of teachers and students, ensuring that the transmission of knowledge remained confined within the same class and gender circularity; the knowledge passed down from generation to generation underwent slight adjustments, influenced by specific political and economic changes (Ulivieri, 2016, p. 25).

If we are to provide a terminological definition of ecofeminism, the *Enciclopedia Treccani* describes it as a “branch of feminism that aims to combine the defense of women’s values and rights with the protection of territories, communities, the biosphere, and health” ([https://www.treccani.it/vocabolario/ecofemminismo_\(Neologismi\)/](https://www.treccani.it/vocabolario/ecofemminismo_(Neologismi)/)). Similarly, others define ecofeminism as a “movement that identifies a connection between the exploitation and degradation of the natural world and the subordination and oppression of women” (Mellor, 1997, p. 1).

The term ecofeminism thus emerges from the fusion of the words “ecology” and “feminism”, signifying the intersection of green movement politics with feminist movement politics, expressing concerns both for the oppression of women and gender equality and for the environmental exploitation of the Earth (Warren, 1994, pp. 1-2).

From an ecological perspective, the discussion centers on advocating for a leading role for women in addressing the contemporary environmental crisis, as they are the “primary victims of an exploitative economy that erodes its own subsistence foundations” (Deriu, 2019, p. 92). Supporting this claim is the awareness that an ecofeminist perspective generates new educational logics in the relationship between humans and the environment (Deriu, 2019).

From a feminist perspective, the discussion focuses on women’s rights, respect for diversity of thought and minorities, and opposition to masculinist policies and pedagogies based on inter-gender competition (Burgio, 2020, pp. 27-42). Even the so-called “green revolution” and the *green economy*, widely discussed in today’s world, are interpreted by some authors (Shiva, 1989; Mies & Shiva, 1993) as “ecological passports that serve to perpetuate the patriarchal model of planetary resource exploitation” (Strongoli, 2023, p. 247). This is a perspective that ecofeminism opposes, aiming instead to create “new theoretical, cultural, and political paradigms” (Deriu, 2019, p. 92).

Feminist history, in the broadest sense, requires us to look at the historical process through egalitarian eyes, viewing it anew not only from the perspective of women but also from that of social and racial groups, as well as the natural environment—the previously unrecognized resources upon which Western culture and its progress have been built. Writing history from a feminist perspective means overturning it: that is, seeing the social structure from below and proposing alternatives to prevailing values (Merchant, 1980, pp. 31-32).

Although encompassed within these general definitions, it is important to acknowledge that multiple strands of ecofeminism exist, depending on the pedagogical, socialist, animalist, or environmental characteristics attributed to each movement (Deriu, 2019, p. 92).

In general terms, however, the main objectives remain consistent and interconnected: the defense of ecological justice; the overcoming of patriarchy; the elimination of gender inequalities; the promotion of an ecological and feminist education; openness to alternative and sustainable economies, such as circular economies; and the recognition of women’s roles within communities and in environmental protection (Mies, Shiva, 1993).

3. Interconnection with Decolonial and Deconstructionist Thought

The ecofeminist stance and its opposition to patriarchal logics in the human-nature relationship mirror the contrast between colonial and decolonial thought. Indeed, according to some scholars (Salleh, 2017; Warren, 1994, *passim*), the ecofeminist movement strengthens the connection between various ecological, social, and educational themes characteristic of decolonial pedagogy. From the latter, we will draw inspiration to explore the topic from a pedagogical perspective.

In education, decolonial thought refers to a pedagogical approach aimed at ensuring a certain universality of knowledge and learning. While the colonial approach leads to the subjugation of minorities to enforce cultural homogenization, at the core of decolonial thought lies the exact opposite: the overcoming of such logics in all systems of knowledge, education, and society (Farahi, 2024, pp. 51-53). This means dismantling patriarchal power hierarchies and oppressor-oppressed relationships to promote gender and cultural equality, the appreciation of differences, and participatory and critical educational methods (Hall, 2006).

Coloniality, therefore, permeates all spheres of existence, although its impact can be understood by examining several key areas. *The coloniality of being* operates through the processes of inferiorization and subalternization, casting doubt on the human value and cognitive faculties of colonized subjects. *The coloniality of the cosmos* is based on the binary division between nature and society, leading to the elimination of magical-spiritual components from the social sphere. *The coloniality of knowledge* centers on the imposition of Eurocentrism as the sole legitimate order of thought, excluding other epistemic rationalities and ways of knowing. [...] Decolonial pedagogical practices unfold in two phases: a deconstructive phase, aimed at dismantling dominant pedagogies that rely on epistemic silencing and the ontological negation of everything that does not fit within the capitalist-colonial geopolitics of knowledge; and a constructive phase, which develops alternatives *from and with* radically different genealogies, rationalities, knowledges, and ways of life. Notably, social movements and practices of struggle and resistance are, par excellence, the contexts in which decolonial pedagogical proposals emerge (Muraca, 2017, pp. 202-203).

Since, as previously mentioned, social movements have decolonial origins (Muraca, 2017, p. 203), ecofeminist thought can also be associated with this orientation.

It asserts the role of women in the green policies and initiatives adopted by patriarchal power structures, where they have historically been considered a minority. Ecofeminism, in its political intentions, goes beyond the complex human-environment relationship, reshaping an idea of ecology that not only connects human beings with nature but, above all, redefines gender relations within cultures and societies (Mies, 1988, p. 222).

According to this perspective, the current ecological crisis and environmental issues are the result of a patriarchal capitalist culture that has taken root over centuries—one that is characterized, on the one hand, by the domination of nature and, on the other, by the subjugation of women, perceived “as nature” (Salleh, 2017, p. 35). This implies that, much like the environment, women have been (and in some ways still are) treated as “colonies”—passivized within a social, educational, and cultural framework that does not belong to them, yet whose values society (and the environment) have long been deprived of (Mies, 1988, p. x).

In other words, as in pure colonialism, the patriarchal system has enacted a form of colonization of bodies and environments (Giardini et al., 2020; Burgio, 2020, pp. 27-32), as well as of all elements that, by themselves, do not generate an accumulation of capitalist value for patriarchy (women, nature, developing countries). It is only through their exploitation that they feed the very capitalism upon which patriarchy thrives (Mies, 1988).

Decolonial and ecofeminist pedagogies aim to overturn this state of affairs—that is, to deconstruct “the naturalized truths imposed by the colonial order, through processes of conscientization that generate hope and responsibility toward the world” (Muraca, 2017, p. 204). By *deconstruction*, we mean:

To transcend the “logocentrism” of Western tradition (which not only grants *logos* primacy but also imposes it as a constraint) in order to access a *thought of radical difference*—conceived as alterity, dissemination, and decentralization—that can be elaborated across various domains through repeated processes of critique, interpretative engagement, and strategic dislocation. This involves both formal aspects (such as “margins,” “traces,” “spurs,” etc.) and thematic aspects (such as memory, friendship, difference, etc.), which animate a form of thought that is always an environmental-ethical-social-historical effect and a meta-personal process. Deconstructionism seeks to move beyond Tradition (the West, Metaphysics, Philosophy, Science, etc.) toward a form of thought that, by anchoring itself in interpretation, expands both its critical values and its innovative procedures (Mariani, 2008, p. 19).

Overcoming colonial barriers in the human-nature relationship, as well as in the relationship between men and women, means embracing a different approach to green issues—one that fosters the creation of new connections between female and male perspectives on reality (Mies, Shiva, 1993, p. 295). This idea is echoed by Bateson,

who, while not explicitly referring to ecofeminism, asserts that “for everything concerning existence, nature, and the living, it is the relationship that comes first and precedes any attempt at change” (Bateson, 1984, p. 179).

Pedagogy is the key tool for implementing these principles: fostering critical and conscious thought, giving voice to minorities, and promoting an environmental policy free from colonial influences (Burgio, 2015, p. 124).

4. Pedagogy as a Tool for Rethinking Green Issues

As previously stated, the ecofeminist perspective, when framed within decolonial pedagogy, aims to foster a complex ecological mindset that educates toward an eco-centric ethic. This is achieved through a relational ecology that, in turn, generates a culture of educational sustainability (Malavasi, 2008; Lombardi, 2016, p. 223). Consequently, beyond appropriate political, institutional, and social choices, “the ecological shift is connected to the significance of pedagogical-educational choices and calls into question the humanization of technological progress, equity in production relations, and the dignity of labor” (Malavasi, 2008, p. 8).

Building on Bateson’s ideas, using pedagogy as a tool to rethink green policies through a decolonial—and thus inclusive, man-woman—perspective means considering three interconnected factors: technological progress, population growth, and, most importantly, “traditional (but mistaken) ideas about human nature and its relationship with the environment” (Bateson, 1976, p. 532). These mistaken ideas are well articulated in another passage by Bateson:

a) us versus the environment; b) us versus other humans; c) the individual (or the individual company or nation) is what matters; d) we can and must strive to achieve unilateral control over the environment; e) we live within a frontier that expands infinitely; f) economic determinism is obvious and sensible; g) technology will enable us to do it (Bateson, 1976, pp. 536-537).

This passage precisely reveals the ecofeminist pedagogical paradigm we have been seeking—one that, in its various forms, places the interconnection between individuals, the environment, and society at its core. The most significant aspect of ecofeminist educational action, in this sense, is not solely the individual or the environment itself but rather the system of relationships and cultures in which they are embedded (Baldacci, 2011, p. 7; Bateson, 1976, p. 532).

In this way, even from a pedagogical perspective, the patriarchal, individualistic, and colonial logic of the human-nature relationship is overcome, opening up to a shared vision that transcends colonial dichotomies between technology and nature, between rights and power, and between resource exploitation and ecological limits (Persi, 2011, p. 76; Lombardi, 2016, p. 227).

However, this pedagogical perspective can only be realized if a genuine integration occurs between female and male educational perspectives—or, more precisely, if future generations are educated in the “feminine values” that have been absent for centuries, through the construction of new identity pathways (Loiodice, Ulivieri, 2017).

5. Conclusion: The Ecological Need to Educate Through a Feminine Perspective

We have discussed how the ecofeminist approach seeks to educate future generations toward an ecological—and, indeed, feminist—perspective on the environment, with all the intercultural and social implications this entails. But what does it mean to “educate through a feminine perspective”?

Women have historically been defined by their capacity to care for others, whether people or things. This quality, while valuable, has often been confined to the private sphere and excluded from the public sphere, which for centuries has been reserved for male power. A pedagogy framed through a feminine lens, therefore, emphasizes relational care, empathy, and cooperation—standing in contrast to traditionally masculine models based on competition and rationality (Ulivieri, 2016, pp. 19-31; Dato, De Serio, 2009).

When these values and knowledges are integrated with the ecofeminist perspective discussed in this contribution, it leads to an understanding of the environment not through a masculinist, individualistic, and privatized lens (as a resource to be exploited), but rather through a lens of care for nature. A feminine education that does not limit itself to an abstract form of environmental education but aims instead at fostering a new vision of the world, of nature, and even of social justice (Nussbaum, 2002). Educating within the ecological field from a feminine perspective means generating new and diverse educational approaches. It is a pedagogical method that frames issues through an eco-social, democratic, pluralistic, and pacifist lens (De Vita, 2022; Strongoli, 2023, p. 251). A method that, on one hand, promotes the inclusive dimension of intercultural pedagogy (Farahi, 2024, pp. 52-54) and, on the other, fosters a sustainable vision of the environment (Mortari, 2020).

To conclude, drawing on Freire (1970, *passim*), educating from an ecofeminist perspective means considering

education as a tool for emancipation from dominant patriarchal logics—both for women and for the environment. It is a process of liberation that transcends the perception of the environment as a mere resource to be exploited. An ecological education that is fully aware of its role in fostering an inclusive model of ecological justice (Nussbaum, 2002), characterized by respect for differences and for all existing forms of life (Lopez, 2017).

References

- Baldacci M. (2011). Introduzione. In R. Persi (a cura di), *Ambiente: conoscere per educare* (pp. 7-8). Milano: Franco Angeli.
- Bateson G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi (edizione originale pubblicata 1972).
- Bateson G. (1984). *Mente e Natura. Un'unità necessaria*. Milano: Adelphi (edizione originale pubblicata 1979).
- Burgio G. (2015). Sul travaglio dell'interculturalità. Manifesto per una pedagogia postcoloniale. *Studi sulla Formazione*, 2, pp. 103-124.
- Burgio G. (2020). Io sono un corpo. Politiche e pedagogie della maschilità. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 12(20), pp. 27-42.
- Dato D., De Serio B. (2009). *La formazione al femminile. Itinerari storico-pedagogici*. Bari: Progedit.
- D'Eaubonne F. (1974). *Le féminisme ou la mort*. Paris: Pierre Horay Editeur (FeniXX réédition numérique).
- Deriu M. (2019). Ripensare la centralità della cura. La critica ecofemminista tra politica, economia ed ecologia. *Riflessioni Sistemiche*, 20, pp. 89-100.
- De Vita A. (2022). Prospettive femministe ed ecofemministe dei saperi pedagogici per immaginare la transizione eco-sociale. *Pedagogia delle Differenze*, LI(1), pp. 129-141.
- Enciclopedia Treccani (2025). Voce: "Eco-femminismo" ([https://www.treccani.it/vocabolario/ecofemminismo_\(Neologismi\)/](https://www.treccani.it/vocabolario/ecofemminismo_(Neologismi)/), ultima consultazione 17/02/2025).
- Farahi F. (2024). La mediazione interculturale e l'insegnante inclusivo come focus della pedagogia decoloniale. *Pedagogia e Vita*, 2, pp. 50-57.
- Freire P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder & Herder.
- Freire P. (1973). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.
- Giardini F., Pierallini S., Tomasello F. (2020). *La natura dell'economia. Femminismo, economia politica, ecologia*. Roma: DeriveApprodi.
- Hall S. (2006). *Il soggetto e la differenza. Per un'archeologia degli studi culturali e postcoloniali*. Roma: Meltemi.
- Loiodice I., Olivieri S. (a cura di) (2017). *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*. Bari: Progedit.
- Lombardi M.G. (2016). L'educativo ambientale tra pedagogia verde, pedagogia ecologica ed ecologia relazionale. *Civitas educationis*, V(1), pp. 221-234.
- Lopez A.G. (a cura di) (2017). *Decostruire l'immaginario femminile. Percorsi educativi per vecchie e nuove forme di condizionamento culturale*. Pisa: ETS.
- Malavasi P. (2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola.
- Mariani A. (2008). *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*. Roma: Armando.
- Mellor M. (1997). *Feminism & Ecology*. Cambridge: Polity Press.
- Merchant C. (1988). *La morte della natura. Donne, ecologia e Rivoluzione scientifica. Dalla natura come organismo alla natura come macchina*. Milano: Garzanti (edizione originale pubblicata 1980).
- Mies M. (1988). *Patriarchy & Accumulation on a World Scale. Women in the International Division of Labour*. London: Bloomsbury Academic.
- Mies M., Shiva V. (1993). *Ecofeminism*. London & New York: Zed Books.
- Mortari L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma-Bari: Laterza.
- Muraca M.T. (2017). Decoloniale. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera, *Gli alfabeti dell'interculturalità* (pp. 199-208). Pisa: ETS.
- Nussbaum M. (2002). *Giustizia Sociale e dignità umana*. Bologna: Il Mulino.
- Persi R. (2011). *Ambiente: conoscere per educare*. Milano: Franco Angeli.
- Salleh A. (2017). *Ecofeminism as Politics: Nature, Marx and the Postmodern*. London: Zed Books.
- Shiva V. (1989). *Staying Alive: Women, Ecology and Development*. London: Zed Books.
- Strongoli R.C. (2023). Per un'educazione ecofemminista. Pluralismo delle differenze e educazione alla pace. *Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 13(1), pp. 242-257.
- Olivieri S. (2016). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.
- Warren K.J. (ed.) (1994). *Ecological Feminism*. London and New York: Routledge.

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



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

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

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 (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*.

The future is ecotransfeminist,
posthuman and decolonial (or it's not)
Il futuro è ecotransfemminista,
postumano e decoloniale (oppure no)

Chiara Borelli

Research Fellow and Adjunct Professor, University of Bologna, chiara.borelli4@unibo.it



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Since social and environmental issues are deeply interconnected, the need arises for an intersectional approach both to understanding the oppressions on social groups and on the more-than-human, and to developing pedagogical and political reflections on these matters. Education for sustainable development is insufficient and problematic as it neither reveals nor deconstructs the root of the issue; it is necessary and urgent to start from the margins, to learn from Indigenous Studies, and to decolonialize knowledges and powers. Such an ecotransfeminist approach can be pedagogically applied through a posthuman and compostist education which – also through experiential contact with nature – promotes relationships of care towards human and more-than-human others.

KEYWORDS

Ecotransfeminism, Intersectionality, Decoloniality, Posthuman, Nature-based Experiential Education
Ecotransfemminismo, postumanesimo, decolonialità, educazione esperienziale in natura, intersezionalità.

Essendo le questioni sociali e ambientali profondamente interconnesse, emerge la necessità di un approccio intersezionale sia alla lettura delle oppressioni verso gruppi sociali ed entità non-umane, sia all'elaborazione di riflessioni pedagogiche e politiche a riguardo. L'“educazione allo sviluppo sostenibile” è insufficiente e problematica, perché non svela né decostruisce l'origine della questione; è necessario e urgente partire dai margini, apprendere dagli Indigenous Studies e *decolonializzare* i saperi e i poteri. Un tale approccio ecotransfemminista può essere declinato pedagogicamente in un'educazione postumanista e compostista che – anche attraverso il contatto esperienziale con la “natura” – promuova relazioni di cura verso l'altro da sé (umano e non).

Citation: Borrelli C. (2025). The future is ecotransfeminist, posthuman and decolonial (or it's not). *Women & Education*, 3(5), 90-95

Corresponding author: Chiara Borelli | chiara.borelli4@unibo.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_17

Submitted: April 1, 2025 • **Accepted:** May 24, 2025 • **Published:** June 30, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Introduction

Once again, we find ourselves writing yet another paper that begins with the statement: “In this era of multidimensional ecological, social, political crises...”. Indeed, this is the reality: while redundant, it remains both necessary and urgent to discuss how to address the major challenges shaping the global present. Furthermore, addressing the issue represents an ethical imperative within the field of pedagogy, as an area fundamentally concerned with the future through taking care of the present.

The starting point of the present reflection is the recognition that the primary guiding document outlining the actions to be taken in response to the ecological crisis – the United Nations’ *2030 Agenda for Sustainable Development* – is, in fact, deeply problematic. A closer and more critical reading reveals that the Agenda perpetuates anthropocentric and capitalist perspectives of domination, disguised as seemingly ecological solutions. The root of this issue lies in the very premises on which the entire programmatic document is based, namely, the concept of sustainable development (Kopnina, 2020). This is not a neutral or incidental choice; rather, it is a deliberate political decision. In this framework, ecological and social sustainability are inextricably linked to economic growth and profit. This emphasis on economic development is highly problematic and counterproductive, as it is precisely economic and industrial growth – along with the consequent increase in population, consumption, and demand for natural resources – which is itself the root cause of environmental degradation, since it has led to planetary biodiversity loss, climate change, and the depletion of natural resources (ibidem).

The triad upon which the *2030 Agenda* is built, commonly referred to in English as the “Three Ps” – People, Planet, Profit – is fundamentally flawed and contradictory, as without the Planet, neither People nor Profit can exist. It is therefore impossible to conceive sustainability as compatible with economic growth. Given that economic growth is the foundation of our current economic and power structures, dismantling this paradigm appears to be an essential condition for the survival of the planet and its inhabitants (ibidem).

From a pedagogical perspective, it is crucial to shed light on this contradiction in order to prevent education itself from perpetuating this unsustainable model. On the one hand, it is increasingly evident that it is easier to imagine the end of the world than the end of capitalism (Jameson & Žižek, cited in Fisher, 2009); on the other hand, however, it is both an ethical and pedagogical imperative to seek alternative, unconventional, and divergent pathways in order to envision possible futures and construct livable presents through a complete shift in perspective.

The fact that the proposed solutions coming from the “center” (institutional frameworks) – such as the *2030 Agenda* – prove to be so problematic only confirms the idea that “the master’s tools will never dismantle the master’s house” (Lorde, 1984). This necessary shift in perspective must, therefore, begin with a process of decolonization and “decolonialization”¹ – of territories, peoples, and knowledges. As bell hooks (1989) eloquently explains, it is the “margins” that can truly become radical spaces of possibility.

2. Inspiring manifestos and the need for decolonialization

Some of the most significant ecological reflections and struggles have emerged from the margins. The following discussion draws upon two important manifestos, both written by women who, in different ways, can be considered as marginalized.

Rachel Carson’s *Silent Spring* (Carson, 1962) is often interpreted as a *manifesto ante litteram* of what we now recognize as environmentalist and ecological movements. A woman, a scientist, with a low socio-economic background, Rachel Carson was among the first to understand the large-scale damage that would result from the exploitation of ecosystems for productive purposes, especially regarding the massive use of pesticides in agriculture. Given the significant challenge her book posed to the economic system, and since she was a woman and thus less recognized in her professional capacity, Carson faced threats, ridicule, and accusations of being a “hysterical woman” and unqualified. Nonetheless, her words remain strikingly relevant today: “It is an era dominated by industry, in which the right to make a dollar at whatever cost is seldom challenged” (Carson, 1962). Today more than sixty years after the publication of *Silent Spring* – which foreshadowed the capitalist and technocratic delusion of omnipotence that has since continued to exploit people and degrade ecosystems – it is striking to consider how little Carson’s warnings were heeded. What kind of world might have emerged had her words been taken seriously?

1 “Decolonial thinkers have denounced the inherently violent nature of modernity. Modernity begins in 1492. The modern project is Eurocentric, colonial, and violent. These elements cannot be separated and treated independently. For this reason, the term coloniality is used – a fusion of modernity and colonialism” (Borghi, 2020, p. 73). The concept of decoloniality was developed by the interdisciplinary critical theory group *Modernidad/Colonialidad/Descolonialidad* (MCD), established in 1998 by scholars from the central and southern regions of Abya Yala (a term from the Cuna language used to refer to the American continent to avoid employing the terminology of the colonizers).

Would we find ourselves at today's critical juncture if different choices had been made at that time?

A few decades later, another manifesto, far less known, proved to be even more powerful, both because it was the product of collective work and because it explicitly articulated (perhaps for the first time) the intersection between environmental, social, and colonial issues: the *Beijing Declaration of Indigenous Women*². In September 1995, a hundred Indigenous women from various parts of the world gathered in Beijing outside the Fourth World Conference on Women organized by the United Nations, where they collectively discussed and produced a truly revolutionary declaration:

We, the women of the original peoples of the world have struggled actively to defend our rights to self-determination and to our territories which have been invaded and colonized by powerful nations and interests. We have been and are continuing to suffer from multiple oppressions; as Indigenous peoples, as citizens of colonized and neo-colonial countries, as women, and as members of the poorer classes of society. In spite of this, we have been and continue to protect, transmit, and develop our Indigenous cosmovision, our science and technologies, our arts and culture, and our Indigenous socio-political economic systems, which are in harmony with the natural laws of mother earth. We still retain the ethical and esthetic values, the knowledge and philosophy, the spirituality, which conserves and nurtures Mother Earth. We are persisting in our struggles for self-determination and for our rights to our territories. This has been shown in our tenacity and capacity to withstand and survive the colonization happening in our lands in the last 500 years (Beijing Declaration of Indigenous Women, 1995)³.

These words clearly convey the necessarily intersectional perspective of those who experience multiple forms of discrimination firsthand and who, precisely because of this marginalization, are able to understand the connections between different axes of oppression affecting both humans and non-humans. This second manifesto makes evident the intrinsic link between ecological and decolonial approaches, thus denouncing the (neo)extractivist logics (Svampa, 2019) typical of contemporary capitalist colonialism. The colonization of peoples and territories has been the primary driver of many of the world's most pressing social and environmental crises, as highlighted by the postcolonial perspective (Burgio, 2022). Within academic discourse, insights from *Indigenous Studies* are particularly significant due to their intersectional and inherently ecological nature:

Indigenous conceptions of interconnectivity view [...] all parts of our multiple subjectivities as tied closely together. The term affirms that all parts of our identity are inseparable and interconnected, such as our sexuality, sexual orientation, cultural alignment, heritage, lineage, gender, socioeconomic status, spirituality, and connection to the land (Wilson, 1996, 2008) [...].

Indigenous knowledge systems are rooted in the concept of relationality. For more than 50,000 years, Indigenous nations in North America have had intimate and vibrant relationships with the land, including water, plants, animals, birds, and all living things (Wilson, 2015). This coexistence has also been referred to as relationality, the recognition 'that we, the land, the water, and all living creatures are related and, as relatives, we are meant to love and care for each other' (Wilson, 2015, p. 255).

Within some Indigenous knowledge systems there are understandings that we are only here because of the land and our connection to the land. Bang and colleagues (2014) summarize this philosophy by articulating that 'land is, therefore we are' (p. 45) (Maina-Okori et al., 2018, p. 288).

- 2 It has been challenging to decide – as a white European academic woman – whether to include the knowledge and perspectives of Indigenous women in this contribution. Does this constitute appropriation? Is it an act of speaking on behalf of others? Or rather, is it an effort to amplify voices that have been historically marginalized? I was once suggested by Rachele Borghi that key distinction lies in intention and purpose: the use of knowledge produced by marginalized groups becomes exploitative when it serves personal gain or career advancement. While this publication inevitably contributes to my academic record, my primary motivation is the dissemination of these critical perspectives, ensuring that voices systematically excluded from knowledge production are amplified and acknowledged, including within the Italian academic and intellectual context.
- 3 Moreover, the Beijing Declaration of Indigenous Women (1995) presents a strong critique of the United Nations Conference on Women. While the conference appears to recognize various issues affecting women globally, it fails to interrogate their structural causes:
 - it acknowledges poverty as a critical issue but does not recognize that it is a direct consequence of the interests of powerful and colonizing nations, which continue to impose their economic development models and monocultural practices on Indigenous lands, thereby perpetuating economic dependence and dispossession;
 - it identifies unequal access to education and healthcare as significant problems yet neglects to challenge the Western epistemological framework underpinning these systems – one that has historically discriminated against Indigenous peoples and contributed to cultural erasure and ethnocide through Western media, education, and religious institutions;
 - it fails to acknowledge that the economic empowerment and social mobility of women in the so-called Global North are often made possible by an unsustainable model of development that exacerbates the violation of the rights of women, Indigenous peoples, and non-Western nations (cf. Beijing Declaration of Indigenous Women, 1995).

If Carson's manifesto exposed the problems of a production-oriented economic system that was accelerating blindly, disregarding all elements beyond profit, the manifesto of Indigenous women – as well as the perspectives advanced by *Indigenous Studies* – underscores the profound interconnection between ecological and social issues. “The interconnectedness of bodies, women, and territories has re-emerged as a central theme in both the theoretical and practical dimensions of numerous feminist and ecological social movements. This resurgence is particularly influenced by the critical contributions of feminisms from the Global South (Pérez Orozco, 2019), with *Ni Una Menos* standing as a significant example” (De Vita, 2025, p. 15).

These reflections “from the margins” are decisive as they challenge us to recover and reconstruct an idea of ecology and interconnection that has been systematically dismantled by the disjunctive paradigm and the capitalist, anthropocentric worldviews that have created an artificial separation between humans and what they define as “nature”. However, it is crucial to ensure that recognizing this does not translate into new forms of exploitation and colonialism by placing the burden of solving the world's ecological (environmental and social) crises on Indigenous women and communities – particularly since these crises were not caused by them but have disproportionately affected them. Instead, these perspectives must be genuinely considered, as they offer far more effective approaches to addressing contemporary challenges than frameworks such as the *2030 Agenda* and similar policy initiatives.

Considering and acknowledging the importance of these perspectives demands to let “the subaltern speak” (Spivak, 1988), thus necessarily entailing a postcolonial gaze (Burgio, 2022; Burgio & Vaccaro, 2023) and a decolonialization of knowledges:

Eurocentric epistemologies remain the only ones considered viable in the ‘best of all possible worlds.’ This claim can only stand if we accept that some forms of knowledge are inherently more valuable than others - the only ones to have earned the status of ‘scientific’. You may call it epistemic violence if you wish. The epistemic violence of coloniality is rooted in the fact that modernity has erased non-Western knowledge systems that developed within Indigenous and autochthonous societies. This is not merely a process of invisibilization but one of outright suppression and subordination.

Modernity has scientifically constructed the assumption that there is a single, true, universal form of knowledge. This assumption has functioned almost like an enchantment, magically transforming Western knowledge into the only valid means of explaining reality. The Western method of knowledge production has become the sole legitimate one, violently shaping the world into a Western Eurocentric world (Borghini, 2020, p. 83).

3. A posthuman/compostist pedagogy and a conscious experiential nature-based education as possible directions

Various perspectives – such as Deep Ecology (Naess, 1986) and Bateson's ecological framework (Bateson, 1977) – have long advocated for a shift that is not only epistemological but also, and above all, ontological, in how we conceive of ourselves within the ecosystem. However, given the actual crises, there is a growing necessity for an even more radical change of perspective, moving toward a critical transfeminist posthumanism. From an epistemological point of view, posthuman vision – especially in its critical-feminist declinations – can contribute to providing pedagogy with the necessary theoretical tools to face actual challenges, considering the need for decolonialization and taking into account Indigenous points of view.

The term posthuman is often subject to terminological confusion. At times, posthumanism is mistakenly conflated with transhumanism, the techno-enthusiastic movement that aspires to enhance the human condition through technoscientific evolution to the extent of denying the materiality of human experience and its terrestrial belonging, even imagining scenarios where the human subject transcends the body or migrates to other planets. The posthumanism referenced here, however, is based on entirely different premises: the human that critical transfeminist posthumanism seeks to move beyond is the Man understood as the measure of all things – the white, cis-gender, Western, able-bodied, capitalist-colonizer who has claimed exclusive access to the category of humanity, relegating to a subhuman status, and thus outside the sphere of rights, all those who do not fit within his parameters: women, racialized individuals, trans and non-heterosexual people, disabled people, non-human animals, territories, plants, minerals, ecosystems (Balzano, 2024; Braidotti, 2014, 2023; Santoemma, 2021, 2024).

Posthuman perspectives, understood in these terms, challenge the power structures that currently govern relationships among individuals, social groups, and species by deconstructing the very notion of “human” when it is defined as an exclusionary category that marginalizes a vast range of other subjectivities. Posthuman epistemology calls for a shift from the center to the margins, initiating a decolonization of knowledge and power. It is, therefore, an epistemology that is both decolonial and situated (Haraway, 1988), as it exposes the non-universality of knowledge systems that have historically claimed to be universal. Feminist epistemologies, which have long emphasized the situated nature of knowledge, are inherently posthuman epistemologies.

How, then, can livable presents and possible futures be constructed through a posthuman perspective? A “compostist” ethics (Haraway, 2019) offers one possible alternative vision for a “coexistence of differences” (Acanfora, 2021), fostering less asymmetrical power relations and greater hybridization (Balzano, 2024; Braidotti, 2014; De Vita, 2025; Ferrante, 2022; Pinto Minerva & Gallelli, 2004): “Compost is the product of the work of fungi, bacteria, and worms in ‘intra-action,’ that is, within a field of forces where agency is never reducible to a single individual or subject, but rather emerges from the intimate and co-dependent relationships between different inseparable agents” (Ferrante, 2022, p. 10).

A critical transfeminist posthuman approach to pedagogy⁴, one that aims to dismantle the humanist foundations that separate and dominate everything excluded from the category of the “human” while simultaneously constructing new situated epistemologies from the margins, may contribute to loosening the grip of deeply rooted epistemological legacies inherited from the colonial-modern nexus. This, in turn, can open up spaces – including within education – for new ways of relating among humans, and between humans and the more-than-human.

One possible way to translate these ecotransfeminist, decolonial, and posthuman reflections into educational practice is through nature-based experiential education, provided that such approaches are developed from an intersectional perspective, genuinely ecological and committed to social justice. Nature-based educational practices can offer a privileged space for fostering the radical shift in perspective that is urgently needed. These experiences – by emphasizing direct bodily interaction with the environment, relations with others (both humans and more-than-human), and the integration of risk and adventure elements (Gigli & Borelli, 2024) – encourage the exploration of interdependence, which a core principle of ecological and systemic thinking. Furthermore, as demonstrated by a recent systematic review of meta-analyses (Barragan-Jason et al., 2023), physical contact with “nature”⁵ enhances the sense of connection to it, and both (physical exposure and psychological connection) contribute to greater human well-being and increased respect for the more-than-human world.

However, despite these significant findings highlighting the transformative potential of nature-based education, it is crucial that research and reflection on these approaches engage with intersectional, ecotransfeminist, decolonial, and posthuman perspectives to recognize and address:

the vicious cycle (Borelli, 2021) created by a disjunctive paradigm that separates the human from the natural world, which in turn leads to the utilitarian exploitation of ecosystems, thereby undermining the very possibility of educating toward an ecological paradigm;

the power dynamics and systems of oppression that perpetuate inequalities, even within nature-based educational contexts. These dynamics manifest at multiple levels, including the accessibility of these experiences—both in terms of socioeconomic barriers that determine who can participate when these activities involve financial costs and in terms of geographic proximity to healthy natural spaces and the ability to reach them⁶.

It is, therefore, not sufficient to simply implement nature-based educational activities to achieve the deep transformation needed. To ensure that such practices fulfill their transformative potential, it is essential to cultivate a critical awareness in order to prevent the perpetuation – even within nature-based educational settings – of exploitation and oppression, whether directed at ecosystems or marginalized social groups.

As Kahn and Humes (2009) emphasize, there is a need to move toward a “pedagogy of total liberation”, one that actively works against all forms of oppression, whether against humans, the more-than-human world, or the environment as a whole (Maina-Okori et al., 2018). In this sense, it is necessary to transition from a humanist

4 It's important to acknowledge that many Italian scholars in the pedagogical field, although not always explicitly with a posthuman and/or transfeminist perspectives, have worked extensively in directions that resonate with these issues, particularly in the fields of ecological pedagogy, care ethics, intercultural education, and critical education (e.g.: Burgio, 2022; De Vita, 2025; Dozza, 2018; Mortari, 2020; Pinto Minerva & Gallelli, 2004; Ulivieri, 2017 – just to name a few).

5 “It is necessary to critically examine the term and concept of “nature”. From a systemic and ecological perspective, referring to “nature” as something separate from humans – encompassing environments or beings distinct from us – can appear inconsistent (Fletcher, 2017; Morton, 2007). Commonly used expressions in this field reveal this ontological inconsistency: statements such as engaging in activities “in a natural environment”, going “into nature”, or appreciating “natural elements” reveal a perception of human beings as external to “nature”, as if we need to physically reach it, a clear indication of our perceived distance [...]. At the same time, from a more experiential rather than philosophical standpoint, the emphasis placed on the concept of nature through this terminology does not necessarily indicate a sense of detachment. Even when individuals perceive themselves as inherently part of “nature”, they may still wish to highlight the distinction between highly anthropized, urban environments and less anthropized spaces, where the presence of other animals, plants, and natural elements such as water, rock, soil, sunlight, and air is more pronounced. It is therefore useful to momentarily separate the philosophical dimension from the experiential one to understand how these seemingly contradictory elements – feeling part of nature while also seeking proximity to it – can coexist. However, keeping this risk of inconsistency in mind remains crucial to avoid perpetuating an anthropocentric and dichotomous perspective, which ultimately proves to be destructive” (Borelli, 2024, pp. 48-49).

6 During a training session on nature-based experiential education held near Bologna, a participant pointed out the inherent difficulty of implementing such educational approaches in her hometown, Taranto, where air pollution from the local industrial sector makes the air literally unbreathable. This example reflects a broader and worldwide phenomenon: polluted air and water and destroyed natural ecosystems tend to be concentrated in specific geographical areas, namely in regions inhabited by populations deemed “less human”, and thus considered to be less deserving of access to healthy and natural environments.

perspective rooted in “*Cogito, ergo sum*” to a posthuman and decolonial paradigm centered on the notion that “Land is, therefore we are” (Bang et al., 2014).

References

- Acanfora F. (2021). *In altre parole. Dizionario minimo di diversità*. Effequ.
- Balzano A. (2024). *Eva virale. La vita oltre i confini di genere, specie e nazione*. Meltemi.
- Bang M., Curley, L., Kessel, A., Marin, A., & Suzokovich, E., & Strack, G. (2014). Muskrat theories, tobacco in the streets, and living Chicago as Indigenous lands. *Environmental Education Research*, 20(1), pp. 37-55.
- Barragan-Jason G., Loreau M., de Mazancourt C., Singer M. C., & Parmesan C. (2023). Psychological and physical connections with nature improve both human well-being and nature conservation: A systematic review of meta-analyses. *Biological Conservation*, 277, 109842. <https://doi.org/10.1016/j.biocon.2022.109842>
- Beijing Declaration of Indigenous Women (1995). NGO Forum, UN Fourth World Conference on Women Huairou, Beijing, peoples Republic of China. <https://library.law.utoronto.ca/whrrdocument/beijing-declaration-indigenous-women>
- Borelli C. (2021). La nostra relazione con la natura: dalle cause dell'attuale pandemia agli orizzonti di possibilità quanto mai inattuali dell'educazione esperienziale nature-based. In A. Gigli (a cura di), *Oltre l'emergenza. Sguardi pedagogici su infanzia, famiglie, servizi educativi e scolastici nel Covid-19* (pp. 119-129). Junior-Bambini.
- Borelli C. (2024). Questioni terminologiche ed evidenze scientifiche relative agli interventi esperienziali nature-based. In A. Gigli, C. Borelli, *Naturalmente connessi. Prospettive di educazione esperienziale e nature-based* (pp. 43-66). Junior.
- Borghi R. (2020). *Decolonialità e privilegio*. Meltemi.
- Braidotti R. (2014). *Il postumano. Vol. 1. La vita oltre l'individuo, oltre la specie, oltre la morte*. Derive Approdi.
- Braidotti R. (2023). *Il postumano. Vol. 3. Femminismo*. Derive Approdi.
- Burgio G. (2022). *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*. FrancoAngeli.
- Burgio G., & Vaccaro L.P. (2023). Oltre l'intercultura. Prospettive postcoloniali, decoloniali e trasformative. *Quaderni di intercultura*, 15, 47-57. <https://doi.org/10.13129/2035-858X/QdI.2023.47-57>
- Carson R. (1962). *Silent Spring*. Houghton Mifflin.
- De Vita A. (2025). *Ecopedagogia femminista. Prospettive di genere nella transizione ecosociale*. FrancoAngeli.
- Dozza L. (2018). Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra. *Pedagogia Oggi*, 16(1), 193-212. <https://doi.org/10.7346/PO-012018-13>
- Ferrante A. A. (2022). *Cosa può un compost. Fare con le ecologie femministe e queer*. Luca Sossella.
- Fisher M. (2009). *Capitalist Realism: Is There No Alternative?* Zero Books.
- Gigli A., Borelli C. (2024). *Naturalmente connessi: prospettive di educazione esperienziale e nature-based*. Junior-Bambini.
- Haraway D. J. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), pp. 575-599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Haraway D. (2019). *Chthulucene. Sopravvivere su un pianeta infetto*. Nero.
- hooks b. (1989). Choosing The Margin As A Space Of Radical Openness. *Framework: The Journal of Cinema and Media*, 36, pp. 15-23. <http://www.jstor.org/stable/44111660>
- Kahn R., Humes B. (2009). Marching out from Ultima Thule: Critical counterstories of emancipatory educators working at the intersection of human rights, animal rights, and planetary sustainability. *Canadian Journal of Environmental Education*, 14, pp. 179-195.
- Kopnina H. (2020). Education for the future? Critical evaluation of education for sustainable development goals. *The Journal of Environmental Education*, 51(4), pp. 280-291. <https://doi.org/10.1080/00958964.2019.1710444>
- Lorde A. (1984). *Sister Outsider: Essays and Speeches*. Crossing Press.
- Maina-Okori N. M., Koushik J. R., & Wilson A. (2018). Reimagining intersectionality in environmental and sustainability education: A critical literature review. *The Journal of Environmental Education*, 49(4), pp. 286-296. <https://doi.org/10.1080/00958964.2017.1364215>
- Mortari L. (2020). *Educazione ecologica*. Laterza.
- Naess A. (1986). The Deep Ecological Movement. Some Philosophical Aspects. *Philosophical Inquiry*, 8(1/2), pp. 10-31. <https://doi.org/10.5840/phlinquiry198681/22>
- Pinto Minerva F., Gallelli R. (2004). *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*. Carocci.
- Santoemma I. (2021). Haraway con Barad. Per un neomaterialismo postumanista. In L. D'Angelo, G. Pozzoni, L. Pinzolo, *Nuovo Materialismo* (pp. 139-158), 20, Quaderni Materialisti. Mimesis.
- Santoemma I. (2024). Posthuman Turn. Genealogie e differenze del Postumanesimo. In C. Bernava, G. De Fazio, *Soglie della visibilità. Ecologie, consumi e sensibilità* (pp. 99-132). Ventura.
- Spivak G. C. (1988). Can the subaltern speak? In C. Nelson, L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271-313). University of Illinois Press.
- Svampa M (2019). *Neo-extractivism in Latin America. Socio-environmental conflicts, the territorial turn, and new political narratives*. Cambridge University Press.
- Ulivieri S. (2017). Genere, etnia e formazione. *Pedagogia Oggi*, 15(1), pp. 9-16. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/article/view/1935/1832>

Ecofemminismo e letteratura per l'infanzia: un approccio biopoetico per coltivare il futuro sostenibile attraverso le narrazioni

Ecofeminism and children's literature: a biopoetic approach to cultivating sustainable futures through narrative

Viviana La Rosa

Professoressa Ordinaria, Università degli Studi di Enna "Kore", Viviana.larosa@unikore.it

Eleonora Cosentino

cosentino.ele@gmail.com



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

La letteratura per l'infanzia costituisce uno degli spazi più significati per entrare in contatto operante con i costrutti principali che strutturano il vivente. Recenti indirizzi di ricerca, infatti, accogliendo la prospettiva del legame ineludibile tra letteratura e *bíos*, permettono di guardare all'immersione in storie non solo come esperienza di "simulazione incarnata liberata" (Gallese) della realtà, ma anche come sperimentazione "biopoetica" dell'interconnessione tra evoluzione biologica e costruzioni culturali (Hustvedt, Cometa).

A partire da tali posizioni investigative, il saggio intende esplorare il contributo dell'ecofemminismo in vista di una possibile rilettura delle narrazioni e dei simbolismi prevalenti nei libri per bambini, della decostruzione degli stereotipi dominanti e della valorizzazione di processi che possano promuovere un'etica della responsabilità, e della giustizia ecologica e sociale, contribuendo alla formazione di un immaginario in grado di sostenere un futuro inclusivo e rigenerativo.

KEYWORDS

Letteratura, infanzia, ecofemminismo, biopoetica, narrazioni.

Literature, childhood, ecofeminism, biopoetics, narratives.

Children's literature is one of the most meaningful spaces to come into operative contact with the main constructs that structure life. In fact, recent research directions that welcome the perspective of the inescapable link between literature and *bíos* allow us to consider immersion in stories not only as an experience of «liberated embodied simulation» (Gallese) of reality, but also as a «biopoetic» experiment in the interconnection between biological evolution and cultural constructs (Hustvedt, Comet). Starting from such investigative positions, the essay aims to explore the contribution of ecofeminism with a view to a possible reinterpretation of the narratives and symbolisms prevalent in children's books, the deconstruction of dominant stereotypes, and the promotion of processes that can promote an ethics of responsibility and ecological and social justice, thus contributing to the formation of an imaginary that can sustain an inclusive and regenerative future.

Authorship: Il presente contributo è frutto del lavoro congiunto delle autrici, tuttavia il primo paragrafo è da attribuirsi a Viviana La Rosa ed il secondo a Eleonora Cosentino.

Citation: La Rosa V., Cosentino E. (2025). Ecofemminismo e letteratura per l'infanzia: un approccio biopoetico per coltivare il futuro sostenibile attraverso le narrazioni. *Women & Education*, 3(5), 96-101

Corresponding author: Viviana La Rosa | viviana.larosa@unikore.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_18

Submitted: March 31, 2025 • **Accepted:** April 29, 2025 • **Published:** June 30, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Insegna a Chizalum a leggere

È certamente degno di nota che Chimamanda Ngozi Adichie includa tra i quindici consigli per crescere una bambina femminista, per la precisione al quinto posto, “Insegna a Chizalum a leggere” (2017, p. 13). Non sfugge alla scrittrice, infatti, non solo quanto sia pericolosa “un’unica storia”, ma altresì quanto i libri siano cruciali per imparare “a capire il mondo e a metterlo in discussione” (Ibidem) in una prospettiva che non può che essere femminista.

Non è questa la sede per esplorare la funzione strategica e cruciale della letteratura per l’infanzia nel creare condizioni formatrici irrinunciabili nella vita di bambini e bambine: le più recenti ricerche scientifiche e interdisciplinari ci raccontano ampiamente l’efficacia dell’incontro con le storie sul piano della *emergent literacy*, della costruzione di un vocabolario “attivo”, così come gli effetti sul terreno dell’empowerment emotivo e della costruzione di competenze interculturali, e gli importanti benefici sul piano dello sviluppo cognitivo e della costruzione di una teoria della mente, solo per citare alcuni degli approdi conoscitivi più rilevanti. Ci sembra piuttosto interessante seguire il filo dell’intuizione della Adichie sul terreno della fitta relazione tra letteratura per l’infanzia e costruzione di strumenti conoscitivi ed euristici funzionali a sostenere vissuti (eco)femministi. Per comprendere appieno potenzialità e ricadute di tale prospettiva di lavoro è necessario un approccio dal respiro interdisciplinare e l’affondo entro terreni di ricerca pionieristici, come quelli prospettati dalle neuroscienze, dal *Literary Darwinism*, dal *Literary Cognitivism* e dall’approccio biopoetico (Cometa, 2017; 2018; 2021; 2022).

Gli studi più recenti su questi terreni, infatti, paiono orientati a valorizzare il legame ineludibile tra letteratura e *bíos*. Come spiega bene Michele Cometa,

il termine “biopoetica”, per la sua costitutiva duplicità, ben si presta a tenere insieme i due poli della riflessione sul comportamento narrativo e sulla produzione letteraria propriamente detta: da un lato esso indica l’attenzione che i poeti hanno da sempre dedicato ai temi del *bíos*, della “natura” e del nostro essere nel mondo, dall’altro ci è utile per designare ciò che nella teoria letteraria, nelle poetiche e nelle estetiche, discende direttamente da riflessioni sulla biologia dell’*Homo sapiens* (2021, p. 2).

In tale direzione, la letteratura (inclusa quella che definiamo “per l’infanzia”) si presta a generare uno spazio formativo elettivo per la sperimentazione “biopoetica” dell’interconnessione tra evoluzione biologica e costruzioni culturali (Cometa, 2022; Hustvedt, 2024), nutrendo percorsi di consapevolezza non solo del rapporto io/mondo, ma anche del nesso tra narrazioni mainstream, istanze oppressive e patriarcali, degrado ambientale. La letteratura, in altri termini, proprio per la sua profonda e ineludibile connessione con il *bíos*, può trasformarsi in alleata preziosa non solo a vantaggio di una società eterarchica e matrifocale, ma altresì per le possibilità stesse di un futuro inclusivo, sostenibile e generativo.

Ci ricordano a tal proposito Irene Diamond e Gloria Feman Orenstein (1990) come la politica ecofemminista non sia orientata esclusivamente a smantellare i pregiudizi androcentrici e antropocentrici della civiltà occidentale. Piuttosto, accolta la critica di dualità come cultura e natura, ragione ed emozione, umano e animale, l’ecofemminismo:

seeks to reweave new stories that acknowledge and value the biological and cultural diversity that sustains all life. These new stories honor, rather than fear, women’s biological particularity while simultaneously affirming women as subjects and makers of history. This understanding that biological particularity need not be antithetical to historical agency is crucial to the transformation of feminism (Ivi, p. XI).

Sul solco di queste “nuove storie” generate entro un pensiero ecofemminista, dunque, appare desiderabile muoversi in vista dell’acquisizione di strumenti operativi e concettuali utili a sostenere percorsi di umanità generativa e “sostenibile”.

Per comprendere meglio questo aspetto è opportuno richiamare quanto segnalano Gallese, Romand e Wojciehowski in un loro recente saggio (2024). Attraverso la narrazione, la poesia e altre forme di espressione artistica il linguaggio può trasmettere valori, credenze ed esperienze condivise che legano insieme le comunità. La risonanza emotiva di queste esperienze estetiche può favorire un senso di appartenenza ed empatia tra i membri di una comunità, rafforzando i legami sociali e l’identità collettiva. “Literary texts – segnalano gli studiosi - have a unique capacity to evoke empathy, enabling readers to connect empathically with characters and their experiences” (Ivi, p. 339). Più nello specifico, negli ultimi anni si è consolidata la prospettiva di ricerca secondo cui i testi letterari si basano su sentimenti del corpo comunicati dagli autori ai loro lettori e, a loro volta, vissuti dai lettori che simulano quelle esperienze attraverso le reti sensorio-motorie comuni agli esseri umani (Gallese, Wojciehowski, 2011).

In altre parole, come segnala Hustvedt (2024, p. 391) “read a book may be said to become a quasi you”. Nel rapporto con la narrazione si attiva così una connessione emotiva con una narrazione radicata in relazioni umane

viventi che precedono l'acquisizione del linguaggio e dell'alfabetizzazione e si rivolgono alle distinzioni di sé/altro-soggetto/oggetto, alla loro interazione e al modo in cui le comprendiamo.

Nelle more di questo dialogo transattivo e del rispecchiamento empatico consentito dal contatto operante con le storie maturerebbero delle esperienze cruciali e generative di inedite posture etiche rispetto ai vissuti del lettore. Mi sembra infatti significativo richiamare in tal senso quanto la stessa Hustvedt racconta, con riferimento alle risonanze profonde create dalla lettura di *Jane Eyre* di Charlotte Brontë: "In hindsight, I believe the red room episode served to narrate mutinous feelings, guilt, and uncertainties of my own, for which I had no words. [...] Just one year but many books later, I declared myself a feminist" (Ivi, p. 392). La nascita di posizioni esistenziali ed etiche, che nel caso specifico della Hustvedt vanno in direzione del femminismo, maturerebbero a suo avviso proprio in quella terra di mezzo che è la narrazione stessa, al cui interno il testo innesca risonanze, riconoscimenti, riflessioni che diversamente non sarebbero mai potuti essere creati.

Il rapporto tra lettore e lettura genererebbe così uno spazio terzo, di co-costruzione (Keen, 2024), entro il quale possono maturare processi di esercizio critico del pensiero e possono essere acquisite competenze utili a leggere la complessità del reale anche a partire dai suoi radicamenti patriarcali e capitalistici.

Attraverso l'incontro con le storie, a partire dalle possibilità di riconoscimento empatico e dunque di sviluppo di quella che Keen (2006; 2007) chiama empatia narrativa, si accede alla possibilità di "intuarsi", di attraversare la reciprocità, di sperimentare in modo inedito la relazione Io/Tu. In questo territorio sicuro, popolato da tutte le forme possibili di vivente e non vivente, il lettore si addestra a riconoscere anche le soggettività invisibilizzate (proprio quelle sottoposte più facilmente a pratiche di sfruttamento coatto), ricomponendo in parte la scissione umanità/animalità che, spesso, sembra rendere lecite pratiche scellerate di utilizzo di corpi non umani ai fini produttivi (Gaard, 2002).

Come opportunamente rivendicato dal progetto ecofemminista critico (Gaard, 2011; 2027; 2020), le possibilità prospettate dall'incontro pedagogicamente fondato con le storie (entro cui un posto di primo piano è proprio ricoperto dalla letteratura per l'infanzia), valorizzando un approccio biopoetico, è possibile decostruire pregiudizi e posizionamenti ideologici, a partire dall'idea che la Natura sia destino, verso l'accoglimento di un contesto/mondo necessariamente complesso, meticciano, non polarizzabile. Segnala Del Gobbo (2023, p. 87)

Animale, donna, soggetto razzializzato o non binario, ma anche la classe lavoratrice, sono parte di tutta una semantica che li accomuna tra di loro (la donna e il negro sono "animaleschi") e nel proprio essere "natura": istinto, corpo, riproduzione. Per questo, in un'ottica ecofemminista, la *classe* non può ridursi a quella lavoratrice sfruttata da quella proprietaria.

Non solo, dunque, la letteratura per l'infanzia, per le sue peculiarità narrative, favorisce lo sviluppo di una prospettiva ecocritica utile a promuovere una coscienza ecologica, ma permette anche, attraverso occasioni di "simulazione incarnata" (Gallese, Wojciehowski, 2011), di immergere le mani nell'invisibile in/della natura, di empatizzare emotivamente e cognitivamente con il vivente in tutte le sue forme, anche quelle più trasversali, apparentemente sgangherate, stranianti o distanti da noi.

Attraverso paesaggi e ambienti letterati, come vedremo, il giovane lettore apprende tanto a riconoscere la radicale rilevanza del *bíos* e la necessità della sua tutela, quanto ad affinare, per esercizio continuo di empatia e simulazione, gli strumenti utili a intercettare, criticare e decostruire azioni androcentriche e antropocentriche.

L'incontro con i mondi immaginari immersivi, dice bene Suzanne Keen (2024), attiva un'empatia narrativa capace di animare l'inanimato. In questo senso:

Fiction reading offers not just information about imagined social worlds and the selves that navigate them but also sociality that arises from the roles of narrative communication. Engaging with these roles is both a natural and a little perceived aspect of reading fictional narrative, a cocreative engagement that is entangled with readers' *Einfühlung* (Ivi, p. 359).

2. Risonanze ecofemministe: spigolature tra gli albi illustrati

Le più recenti prospettive di ricerca sembrano convergere proprio intorno alla capacità della letteratura per l'infanzia di attivare risposte emotive e cognitive funzionali tanto a promuovere processi di empatia narrativa, quanto a riportare bambini e bambine ad un più autentico rapporto con il vivente, così come questo risuona nei testi e nelle illustrazioni. Il contatto con testi e iconotesti, infatti, permette di tracciare nuovi territori che, in modo speculativo, collegano lo spazio autentico del sé, alla percezione dell'esterno da sé. È uno spazio esteso dove l'infanzia si misura con se stessa, testando il proprio immaginario esperienziale, cognitivo ed emotivo e mettendolo in dialogo attivo con gli spazi di vita vissuta. Tale possibilità deriva da una caratteristica elettiva degli albi illustrati: la possibilità di procedere "per sottrazione di peso" (Calvino, 1988). Passando dal superficiale all'essenziale (La Rosa, 2023), l'albo

illustrato consente al lettore/lettrice di intercettare e isolare gli elementi narrativi per alleggerirli da qualsiasi sovrastruttura esterna, per poi attribuire in modo attivo un ruolo centrale alla percezione dinamica del sé in relazione alla storia. In quest'ottica, emerge una prospettiva di soggettivazione che perlustra lo spazio introspettivo, rivendicando un ruolo produttivo nel processo di acquisizione della propria coscienza critica, tesa a elaborare e ordinare l'aspetto narrativo, coerentemente con il bisogno di autenticare la propria dimensione esistenziale. In questa prospettiva, la storia letta permette di nutrire quella dimensione *emancipata e adattiva* che vive nella letteratura e che procede corroborando l'impianto emotivo volto alla scoperta di sé e all'autodeterminazione. Questi processi apparentemente complessi, va detto, sono attivati da bambini e bambine sin dalla più tenera età. Lo ricorda opportunamente Elena Gianini Belotti, che descrive il bambino come "una persona seria [...]". Da quando viene al mondo, è un insaziabile, temerario, curiosissimo esploratore che usa sensi e intelletto come uno scienziato, teso con tutte le sue energie alla conoscenza". E il coraggio con cui affronta questo istinto, avverte la studiosa, è "identico nei due sessi" (1982, pp. 123-124).

Questa capacità di affondo coraggioso nelle questioni cruciali legate al mondo, incluso il vivente stesso, per le peculiarità insite negli iconotesti, ha certamente delle ricadute sul consolidamento di un approccio ecofemminista capace di partecipare ai processi di decostruzione degli stereotipi dominanti e di valorizzazione di processi che possano promuovere un'etica della responsabilità e della giustizia ecologica e sociale. Il contatto operante con le storie, infatti, attraverso i percorsi di empatia narrativa e simulazione incarnata già richiamati, contribuiscono alla formazione di un immaginario in grado di sostenere un futuro inclusivo e rigenerativo.

Ci sembra interessante, in questa prospettiva, procedere offrendo spigolature tra alcuni albi illustrati particolarmente risonanti rispetto ai temi proposti. Più nello specifico, si vedrà come questi siano capaci di sostenere processi di soggettivizzazione, di porre in dialogo proficuo il nesso tra natura (femminile) e Matria e di nutrire la conoscenza e l'ascolto del vivente in vista della conoscenza di sé e dell'accoglimento dell'altro da sé. Un processo infinitamente complesso, meticcio, molteplice da ascoltare e interrogare, per poi evolvere insieme in forma sostenibile e infinitamente rigenerativa.

C'è un albo francese che, prima di altri, forse, pone in luce il diritto alla responsabilità di essere soggetto, in una successione che trascende la condizione storico-culturale e si impone come diritto al sé: *Histoire de Julie, que avait une ombre de garçon* di Christian Bruel e Anne Bozellec, pubblicato per la prima volta in Francia nel 1975 da Im Media, uscito in Italia nel 1978 e ripubblicato nel 2015 dalla casa editrice Settenove con il titolo *Storia di Giulia che aveva un'ombra da bambino*. Il libro segna un passaggio decisivo nella prospettiva critica di affermazione femminile e femminista, tanto individuale quanto sociale, e lo fa anche attraverso un'impalcatura immaginifica perfettamente sostenuta dalle illustrazioni, capaci di dialogare sinergicamente con il testo.

Gli anni della prima pubblicazione sono anni in cui le donne indagano sulla loro dimensione ontologica, anni in cui ci si interroga sulla percezione di trascendenza esistenziale della donna come soggetto. Giulia è evidentemente qualcuno che reclama il suo diritto a cercarsi, a rifuggire dalla soggezione culturale. Il suo procedere autodeterminato non prescinde dal confronto destrutturato con l'esterno da sé e da quel confronto scatuisce una narrazione organica che dispone le categorie necessarie a risanare l'aspetto del sé in una prospettiva di funzionalità sociale e antropologica. Da una parte c'è l'infanzia come condizione di diritto che si proietta verso la vita e, dall'altra, c'è la vita adulta che avanza e che rivendica il riconoscimento del proprio diritto a un'esistenza che sopravviva alle convenzioni. È un'esistenza che introietta il progetto di rispetto e affermazione socio-esistenziale e individua la punteggiatura narrativa ed emotiva necessaria allo sguardo consapevole su ciò che è altro da sé.

Come segnala Marie-Louise von Franz:

I racconti mitologici nei quali l'eroe o l'eroina si comportano in un modo specifico sono un tentativo dell'inconscio per creare un modello di complesso dell'Io che funzioni in modo adeguato. L'eroe rappresenta quel complesso dell'Io che sta in armonia con le esigenze della psiche [...].

In termini mitologici, l'Io è l'eroe, lo strumento dell'incarnazione del Sé.

(von Franz, 2007, p. 27)

In questa ricerca ineludibile di modelli interiori di equilibrio, l'eroe/eroina proietta l'immagine di un Io in armonia con le esigenze della propria anima, posizione che, in prospettiva ecofemminista, può essere letta come un invito a superare le dualità rigide che separano l'umano dalla natura, mettendo in discussione un sistema patriarcale che spesso ha contribuito alla distruzione ambientale e alla subordinazione delle voci femminili. Per comprendere meglio questo ambito, possiamo immaginare due livelli di immersione nella letteratura: uno "meccanico" e descrittivo, che organizza e dà senso al mondo immediato, e un secondo livello più profondo e intuitivo, che supera la mera conoscenza attraverso un'immaginazione sensibile, incarnata, empatica. Questo spazio interiore, celebrato dall'ecofemminismo, è capace di riconnetterci con il vivente e di valorizzare le relazioni di cura, tanto per l'individuo quanto per l'ecosistema. Assecondando e rilanciando la lezione di Vandana Shiva e Carolyn Merchant, la trasformazione delle relazioni etiche e spirituali sembra ineludibilmente legata al riconoscimento del legame profondo tra la vita umana e quella della natura: in questo processo cruciale, volto anche al superamento delle dicotomie e

polarizzazioni schizogene e nocive, l'incontro con le storie diviene alleato irrinunciabile per rafforzare il legame urgente tra progresso, rispetto per il pianeta e un approccio inclusivo e solidale con le sfide contemporanee, nell'alveo di un ritrovato rapporto con il *bíos*.

Per comprendere meglio questo aspetto, si prenda in considerazione *La bambina e l'orsa*, di Cristiana Pezzetta e Sylvie Bello, nel quale l'incontenibile desiderio di cercarsi e di *cogliersi* tra una bambina e un'orsa determinerà il progresso etico e il destino delle protagoniste. Segnala Pezzetta (2024, p. 61).

L'orsa, per le sue caratteristiche, simbolizza la capacità di abitare gli spazi di confine della natura incontaminata, ma è anche capace di entrare in relazione con la dimensione umana, in questo caso rappresentata dalla bambina. L'incontro tra la bambina e l'orsa, tuttavia, si rivela presto incapace di rispettare la natura profonda dell'una e dell'altra, generando dolore, incomunicabilità e, persino, morte. Però, proprio da questo momento di rottura nascerà un nuovo ordine in cui ogni elemento torna a occupare un ruolo vitale e significativo per l'intera comunità: la bambina diventerà sacerdotessa della dea Artemide, dando la possibilità ad altre bambine di trascorrere un periodo presso il santuario e imparare a crescere in una relazione non distruttiva con la natura selvaggia. E l'orsa sarà ricordata per sempre.

Un racconto simbolico, questo, che ha a che fare certamente con il mito, ma che, a partire dal confine narrativo, mostra la dinamica istintuale della bambina e quella istintiva dell'orsa. Due elementi che le porteranno a incontrarsi, annusarsi, legarsi tra loro. E rompersi. Ed è proprio in quella rottura tramandata attraverso la narrazione che emerge l'elemento *progressista* e rinnovatore, lo spazio dimostrativo dell'evoluzione che smantella il *conosciuto* e sperimenta nuova vita. Ciò che avviene dopo è subordinato alla presa di coscienza di un legame con la natura che non procede parallelamente con la vita, ma è esso stesso vita.

Avanzare attraverso le strade fertili della coscienza che si determina per il tramite della conoscenza implica un profondo lavoro di ascolto del proprio respiro vitale. Attraverso un'opera di ascolto è possibile cogliere l'essenza della propria destinazione, che non può essere confusa o mistificata con ciò che definiamo destino. È, questo, un ascolto paziente e saggio, capace di entrare in armonia con la natura. Ce lo spiega bene un altro albo illustrato, *La bambina che ascoltava gli alberi*, di Maria Loretta Giraldo e Cristina Pieropan (2024, p. 37).

La bambina scelse un largo tronco di faggio, per non farsi scoprire. Se ne stette là, zitta e immobile, spiando da dietro il tronco con le mani appoggiate alla corteccia liscia e sottile:

- Lasciati diventare albero tra gli alberi!, le disse a un tratto il faggio. Sentirai la bellezza e il respiro della natura.
- Come posso? Sono una bambina!, lei rispose.
- Chiudi gli occhi e ascolta il silenzio. Io ti farò da guida.

In questo invito all'ascolto guidato dalla natura, bambini e bambine sono accompagnati a scoprire ed esplorare l'armonia e la saggezza del vivente. Un ascolto nutrito da una posizione ecofemminista, è opportuno sottolinearlo, consente di potenziare l'esperienza in vista della generazione di nuove narrazioni inclusive e sostenibili. Perché questo sia possibile, tuttavia, appare auspicabile accogliere l'invito di Pinkola Estés (2007, p. 2).

Antichi dissettori dicevano che il nervo uditivo si divide in tre o più vie nella profondità del cervello. Pertanto supposero che l'orecchio potesse ascoltare a tre diversi livelli. Una diramazione, si diceva, ascoltava le conversazioni mondane. Una seconda apprendeva l'arte e il sapere. E la terza esisteva affinché l'anima stessa potesse ascoltare la guida e acquisire conoscenza mentre si trovava sulla terra. Ascoltate dunque con l'anima, perché questa è la missione delle storie".

Ascoltiamo, dunque, con l'anima.

Riferimenti bibliografici

- Adichie C. N. (2017). *Cara Ijeawele: Quindici consigli per crescere una bambina femminista*. Firenze: Einaudi.
- Gianini Belotti E. (1982) *Dalla parte delle bambine*. Milano: Feltrinelli.
- Bruel C., Bozellec A. (2015) *Storia di Giulia che aveva un'ombra da bambino*. Cagli (Pu): Settenove.
- Calvino I. (1988). *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*. Milano: Garzanti.
- Cometa M. (2017). *Perché le storie ci aiutano a vivere. La letteratura necessaria*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cometa M. (2018). *Letteratura e darwinismo. Introduzione alla biopoetica*. Roma: Carocci.
- Cometa M. (2021). Per una genealogia della biopoetica. Da Aristotele a Todorov. In A. Casadei, F. Fedi, A. Nacinovich, A. Torre (a cura di), *Letteratura e Scienze*, Atti del XXIII Congresso dell'ADI (Associazione degli Italianisti) Pisa, 12-14 settembre 2019 (pp. 1-12). Roma: Adi.
- Cometa M. (a cura di) (2022). *La letteratura e il bíos. Quattro istantanee su Siri Hustvedt*. Milano: Mimesis.
- Del Gobbo A. (2023). Per una critica del nesso donna/natura. Il femminismo ecologico nella crisi capitalista. *Quaderni della decrescita*, 1, pp. 80-91.

- Diamond I., Orenstein G. F. (a cura di) (1990). *Reweaving the World: The Emergence of Ecofeminism*. San Francisco: Sierra Club Book.
- Estés Pinkola C. (2018). *Donne che corrono coi lupi*. Milano: Frassinelli
- von Franz M-L. (2007). *Il femminile nella fiaba*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Gallese V., Wojciehowski H. (2011). How Stories Make Us Feel: Toward an Embodied Narratology. *California Italian Studies*, 2(1).
- Gallese V., Romand D., Wojciehowski H. (2024). Introduction: Empathy and the Aesthetics of Language. *Texas Studies in Literature and Language*, 66, 4, pp. 333-349.
- Gianini Belotti E. (1982). *Dalla parte delle bambine*. Milano: Feltrinelli.
- Hustvedt S. (2024). Jane, Empathy, and the Between. *Texas Studies in Literature and Language*, 66, 4, pp. 387-398.
- Gaard G. (2002). Vegetarian Ecofeminism: A Review Essay, *Frontiers: A Journal of Women Studies*, 23(3), pp. 117-146.
- Gaard G. (2011). Ecofeminism Revisited: Rejecting Essentialism and Re-Placing Species in a Material Feminist Environmentalism. *Feminist Formations*, 23(2), pp. 26-53.
- Gaard G. (2017). *Critical ecofeminism*. New York London: Lexington Books.
- Gaard G. (2020). Toward a Queer Ecofeminism. In R. Stein (a cura di), *New Perspectives on Environmental Justice* (pp. 21-44). Rutgers University Press.
- Keen S. (2006). A theory on narrative Empathy. *Narrative*, 14(3), pp. 207-236.
- Keen S. (2007). *Empathy and the Novel*. Oxford: Oxford University Press.
- Keen S. (2024). Narrative Empathy as Animator of the Inanimate. *Texas Studies in Literature and Language*, 66(4), pp. 350-375.
- La Rosa V. (2023). Niente è meno innocente di una storia. Esperienza del conflitto e cura della pace attraverso il potere formativo della letteratura per l'infanzia. *Metis*, 13(1), pp. 35-50.
- Pezzetta C. , Bello S. (2024). *La bambina e l'orsa*. Milano: Topipittori.

Radici di libertà. Ecofemminismo e Letteratura per l'infanzia
in *Clorofilla dal cielo blu* di Bianca Pitzorno
Roots of freedom. Ecofeminism and Children's literature
in Bianca Pitzorno's *Clorofilla dal cielo blu*

Maria Teresa Trisciuzzi

Professoressa Associata, Libera Università di Bolzano, Mariateresa.trisciuzzi@unibz.it



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

L'ecofemminismo è un movimento che intreccia la lotta per l'uguaglianza di genere con la difesa dell'ambiente, evidenziando il legame profondo tra la natura e le donne, tradizionalmente associate alla sua cura.

Questo articolo esplora l'ecofemminismo (Gaard, 1993) nella letteratura per l'infanzia, focalizzandosi su come i temi ecologici e di giustizia sociale siano trattati in testi destinati alle bambine e ai bambini. Particolare attenzione sarà dedicata a *Clorofilla dal cielo blu* di Bianca Pitzorno (Beseghi, 1992; Casella, 1994; Pitzorno, 1995; Barsotti, 2006), pubblicato nel 1974, un'opera che unisce questi aspetti attraverso la figura di una giovane protagonista che esplora il mondo naturale e sfida le strutture di potere (hooks, 2020b; hooks, 2023).

L'articolo esamina come la narrativa per l'infanzia possa contribuire a formare una coscienza ecologica e critica nei lettori (Gaard, 2009), esplorando il ruolo che la letteratura ha nel sensibilizzare i bambini sui temi della parità di genere e della sostenibilità.

KEYWORDS

Ecofemminismo, Letteratura per l'infanzia, Ecopedagogia, Giustizia ambientale e sociale, Bianca Pitzorno.
Ecofeminism, Children's literature, Ecopedagogy, Environmental and social justice, Bianca Pitzorno.

Ecofeminism is a movement that intertwines the struggle for gender equality with environmental advocacy, highlighting the deep connection between nature and women, who have traditionally been associated with its care. This article examines ecofeminism (Gaard, 1993) in children's literature, focusing on how ecological and social justice issues are portrayed in works aimed at younger audiences.

Particular attention will be given to *Clorofilla dal cielo blu* by Bianca Pitzorno (Beseghi, 1992; Casella, 1994; Pitzorno, 1995; Barsotti, 2006), first published in 1974, a story that blends these themes through the journey of a young protagonist who explores the natural world and questions power structures (hooks, 2020b; hooks, 2023).

The article explores how children's literature can help shape an ecological and critical consciousness (Gaard, 2009), emphasizing the role of books in raising awareness of gender equality and sustainability among young readers.

Citation: Trisciuzzi M.T. (2025). Radici di libertà. Ecofemminismo e Letteratura per l'infanzia in *Clorofilla dal cielo blu* di Bianca Pitzorno. *Women & Education*, 3(5), 102-107

Corresponding author: Maria Teresa Trisciuzzi | mariateresa.trisciuzzi@unibz.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_19

Submitted: April 6, 2025 • **Accepted:** April 29, 2025 • **Published:** June 30, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

Introduzione

L'ecofemminismo è una corrente di pensiero che esplora l'interconnessione tra la lotta per la giustizia di genere e la difesa dell'ambiente. Si fonda sull'idea che le disuguaglianze sociali e ambientali siano radicate nelle stesse strutture di potere, in particolare nelle gerarchie patriarcali che dominano la società. Secondo le eco-femministe, la liberazione delle donne (Ulivieri, 2015) e la salvaguardia dell'ambiente sono obiettivi strettamente legati, poiché entrambe le lotte cercano di ripristinare un equilibrio tra l'essere umano e la natura, sfidando il paradigma di sfruttamento.

La letteratura per l'infanzia rappresenta uno spazio narrativo essenziale nella formazione delle nuove generazioni (Lopez, 2017): non semplice veicolo di contenuti educativi, ma luogo di immaginazione, riconoscimento e rispecchiamento, capace di evocare legami profondi con la cultura della cura, del rispetto reciproco e della consapevolezza ecologica (Malavasi, 2008; Dozza, 2018). *L'econarrativa femminista* per l'infanzia propone storie che raffigurano il legame tra le bambine e la natura, creando modelli positivi in cui i protagonisti sono agenti di cambiamento, capaci di proteggere l'ambiente e di sfidare le norme sociali oppressive.

Bianca Pitzorno è una delle autrici più importanti del panorama italiano per ragazzi, e la sua capacità di comunicare con le giovani generazioni è rimasta immutata nel tempo. Ciò che rende unica la sua scrittura è il profondo rispetto per l'infanzia, un'attenzione che si traduce in una narrazione autentica e mai condiscendente. Ogni suo romanzo nasce da un'interazione reale con un bambino o una bambina, il cui mondo interiore e le cui richieste hanno ispirato la creazione di storie senza tempo. Questo approccio permette alla sua opera di restare attuale e di continuare a parlare ai giovani lettori di oggi.

Clorofilla dal cielo blu, pubblicato nel 1974, è il secondo romanzo, dopo *Sette Robinson su un'isola matta* (1973), pubblicato nella collana Identikit dell'Editore Bietti, ma la sua protagonista, la piccola aliena vegetale Clorofilla, era già apparsa in un copione teatrale scritto dall'autrice anni prima per la classe elementare di un amico (Casella, 2006, pp. 26-27). Il romanzo racconta la storia di Clorofilla, una bebè-pianta extraterrestre che rischia di morire a causa dell'inquinamento terrestre. Il libro è caratterizzato da una narrazione corale: accanto a Clorofilla, che non pronuncia mai una parola, si muovono molti personaggi umani, adulti e bambini, che tessono una fitta rete di relazioni.

1. Il ruolo della natura e il suo rapporto con i personaggi in *Clorofilla dal cielo blu* di Bianca Pitzorno

Il romanzo segue le vicende di due fratelli, Francesca e Michele, che vengono momentaneamente affidati allo zio Amilcare a Milano mentre i loro genitori, scienziati speleologi, sono impegnati in una missione di ricerca in una grotta. La loro quotidianità viene stravolta dall'incontro con Clorofilla, un essere alieno dalle sembianze di un bebè-pianta, abbandonata dal misterioso padre sul tetto di un palazzo. La piccola Clorofilla è in pericolo: proveniente da un pianeta interamente vegetale, il suo organismo fatica a sopravvivere all'inquinamento della città, e ha bisogno di cure particolari per continuare a vivere.

Nel frattempo, un eccentrico botanico di nome Erasmus diventa suo malgrado il principale custode della creatura. Erasmus è membro della "Lega dei Nemici dei Bambini, Cani, Gatti e Animali Affini", un'associazione di zittelle arcigne e misantropiche che detestano qualsiasi forma di vivacità e affetto. Le circostanze lo costringono a occuparsi della piccola Clorofilla, aiutato da Francesca, Michele e dalla giovane Lorenza, figlia di Cesira, la custode del palazzo.

Erasmus, in realtà, è un appassionato studioso della botanica e, nel tentativo di salvare Clorofilla, compie un'importante scoperta scientifica: un siero miracoloso, il Verdeplasma, che ha il potere di potenziare la crescita delle piante e di renderle straordinariamente rigogliose. Questo ritrovato diventa la chiave per la sopravvivenza di Clorofilla, ma scatena anche un'ondata di curiosità e bramosia da parte di scienziati, autorità e persino della stessa Lega.

La situazione precipita quando la presenza di Clorofilla viene scoperta dall'opinione pubblica: la sua esistenza genera un'ossessione collettiva, con tentativi di cattura e sfruttamento del Verdeplasma per scopi personali. Tuttavia, una notte accade l'imprevisto: un errore nel dosaggio del siero provoca una reazione incontrollata, trasformando l'intera città in una giungla lussureggiante, dove piante enormi e fiori giganti si impossessano delle strade, bloccando gli aggressori e sovvertendo l'ordine sociale.

La crescita sfrenata della vegetazione e il cambiamento improvviso della città hanno conseguenze inattese. Gli esseri umani, costretti a convivere con la nuova natura selvaggia (La Rosa, 2017), si ritrovano a dover rivedere le loro priorità e i loro valori. Erasmus, ormai completamente trasformato dalla sua esperienza con Clorofilla, rinnega il suo passato nella Lega e decide di sposare Cesira, segnando simbolicamente la vittoria della vitalità e dell'accoglienza sull'egoismo e sull'ostilità.

Il romanzo si conclude con una riflessione sul rapporto tra l'uomo e la natura, sulla possibilità di una convivenza

armoniosa e sul valore della diversità, simboleggiata proprio dalla piccola Clorofilla, essere vegetale che riesce a sopravvivere in un mondo umano, portando con sé una nuova speranza per il futuro.

Nel romanzo la natura non è solo un elemento scenografico, ma una presenza attiva e potente che interagisce con i personaggi e trasforma la realtà. La sua azione si manifesta attraverso la crescita incontrollata della vegetazione, un fenomeno che sconvolge l'ordine cittadino e sovverte le gerarchie sociali (hooks, 2000a; Cambi, 2021). Tuttavia, la narrazione di Bianca Pitzorno non assume mai un tono moralistico: il bisogno di verde e di spazi liberi è descritto come un'esigenza spontanea dell'infanzia, un desiderio primario e autentico (Trisciuzzi, 2017) che si contrappone alla rigidità del mondo adulto. La trasformazione della città in una giungla non è presentata come una punizione per l'umanità, ma come un processo naturale di riequilibrio (Grilli, 2019), dove la vitalità della natura si impone sulla grigia artificiosità urbana.

L'effetto della natura sui personaggi è evidente: mentre gli adulti legati al potere e all'ordine percepiscono il cambiamento come una minaccia, i bambini accolgono la nuova realtà con entusiasmo e curiosità. La loro capacità di adattarsi e di riconoscere il valore della natura riflette una visione del mondo più aperta e armoniosa, in contrasto con quella degli adulti che cercano di controllare l'ambiente per i propri interessi. In questo senso, la vegetazione che si riprende la città assume una funzione catartica, rivelando la fragilità delle strutture di potere e l'illusorietà della loro pretesa di dominio.

2. Clorofilla: simbolo di forza e connessione con l'ambiente

Il personaggio di Clorofilla incarna una fusione tra l'umano e il naturale, un'alleanza possibile tra queste due dimensioni. La sua forma vegetale la rende simbolo di una relazione reciproca tra l'ambiente e gli esseri umani. La sopravvivenza di Clorofilla dipende da un equilibrio tra l'attenzione umana e il potere rigenerante della natura, mostrando che la coesistenza è possibile solo attraverso il rispetto reciproco (Iavarone, Malavasi, Orefice, Pinto Minerva, 2017). La sua stessa esistenza solleva interrogativi sul nostro rapporto con il mondo naturale, suggerendo che l'essere umano, invece di sfruttare la natura, debba imparare a convivere con essa.

Clorofilla, pur essendo una creatura aliena, è profondamente connessa alla Terra. La sua presenza nel racconto invita a riconsiderare il rapporto con l'ambiente in termini di interdipendenza, piuttosto che di sfruttamento. Il suo ruolo come simbolo di trasformazione si rinforza grazie all'impatto che ha su Erasmus, il botanico che inizialmente è rigido e distante. A contatto con Clorofilla, Erasmus subisce una profonda evoluzione, passando dall'essere un uomo pragmatico e affiliato alla "Lega dei Nemici dei Bambini, Cani, Gatti e Animali Affini" all'essere un difensore e custode della natura. Questo cambiamento esemplifica una inversione nelle dinamiche di potere, in cui non è la natura a piegarsi alle esigenze umane, ma è l'essere umano a dover rivedere il proprio ruolo nel mondo.

Il tema della coesistenza tra l'umano e il naturale è anche un elemento centrale nel genere ecofemminista, in cui le problematiche legate alla giustizia ambientale e sociale sono strettamente interconnesse. L'ecofemminismo che emerge dal romanzo di Bianca Pitzorno mostra come la distruzione dell'ambiente e l'oppressione sociale (Merchant, 1980) siano il risultato di una mentalità predatoria che ha al centro il dominio e l'esclusione. L'alleanza tra Clorofilla, Cesira e i bambini simboleggia una lotta contro un sistema dominato da un potere patriarcale e maschile, che controlla sia la natura che le relazioni sociali. La Pitzorno suggerisce che la giustizia ambientale e sociale sono intimamente legate, e solo un cambiamento culturale profondo può portare a un futuro più equo, dove la convivenza con la natura diventa una condizione imprescindibile per la sopravvivenza.

3. Ecofemminismo e autodeterminazione femminile nella Letteratura per l'infanzia

In *Clorofilla dal cielo blu*, pur nell'apparente leggerezza della trama avventurosa, Bianca Pitzorno veicola una *eco-critica* (Gaard, 2009; Gaard, Estok, Oppermann, 2013), una critica profonda e sottile contro le strutture di potere, sia in ambito ambientale che sociale. Il romanzo esplora le connessioni tra oppressioni ecologiche e sociali, suggerendo che entrambe nascono da una visione dominatrice e predatoria nei confronti della natura e delle persone. Il personaggio di Clorofilla, una pianta-bambina proveniente da un altro pianeta, diventa il simbolo di una nuova possibilità di vita, rappresentando la resistenza contro l'inquinamento e il degrado, ma anche la potenziale rigenerazione della società, che può nascere solo da una rinnovata armonia con l'ambiente naturale.

Come si evince dalle pagine del suo romanzo, secondo la Pitzorno il legame tra giustizia sociale ed ecologica è più che mai attuale. In particolare, il romanzo si inserisce in una riflessione più ampia sulla necessità di riconsiderare le nostre relazioni con l'ambiente, in un mondo in cui i bambini, ormai separati dal contatto diretto con la natura, vivono sempre più "prigionieri" in spazi ristretti, intrappolati in una realtà che non lascia loro spazio per l'autonomia e la crescita. La città di Milano, nel romanzo, rappresenta la realtà di una metropoli industriale dove l'inquinamento e la mancanza di verde limitano il respiro della vita quotidiana. Il tema della *fantaecologia* (Casella, 1994; Pitzorno,

1995) che emerge nel testo non è solo una riflessione sul degrado ambientale, ma anche un invito a pensare a un modo alternativo di concepire il mondo e le relazioni umane.

Il personaggio di Clorofilla, come una nuova Eva, rappresenta il potenziale di un inizio radicale, una nuova vita che nasce da una coesistenza tra l'umano e il naturale, due «nature» che si intrecciano e diventano indissociabili. Come ha scritto l'autrice, i suoi romanzi per ragazzi “non prescindono mai dai dettagli della vita quotidiana” e sono tutti, anche quelli di fantascienza, un modo per riflettere sulla società e la sua evoluzione. Pitzorno, in effetti, ha dichiarato che la sua è una “fantascienza sociologica” alla Bradbury, lontana dalle speculazioni tecnologiche di Asimov, ma più focalizzata sulle implicazioni sociali ed ecologiche delle sue storie. La sua visione, come suggerisce Faeti (1986), è quella di una pedagogia che, pur partendo da inquietudini e ansie, punta a una progettualità positiva e di cambiamento, piuttosto che alla fuga dal disordine; una “ecopedagogia” (Gaard, 2009).

L'ecofemminismo si manifesta anche attraverso l'alleanza tra Clorofilla, i bambini e Cesira, un personaggio che rappresenta il buonsenso e la forza della solidarietà femminile. Le figure femminili nel romanzo, che non sono mai deboli né passive, sfidano gli stereotipi di fragilità e subordinazione, e piuttosto offrono modelli di resistenza e autodeterminazione. La società patriarcale e le sue strutture oppressive sono messe in discussione, così come la visione dominatrice degli esseri umani sulla natura. Pitzorno invita i lettori a riflettere sulla distruzione dell'ambiente e sulle disuguaglianze sociali come conseguenza di una visione egoistica e predatoria (Merchant, 1980), suggerendo che un cambiamento profondo è non solo necessario, ma possibile.

Le figure adulte nel romanzo, come il professor Erasmus, inizialmente nemici dei bambini e della natura, subiscono una trasformazione grazie al contatto con la vitalità di Clorofilla e il potere del verdeplasma, che rinnova la vita della città e la relazione con la natura. La città trasformata in una giungla (Grilli, 2019) diventa il simbolo di un mondo dove le vecchie regole non hanno più valore e dove la coesistenza con la natura è essenziale per la sopravvivenza. Questo cambiamento culturale che Pitzorno suggerisce non è solo un recupero di spazi verdi, ma una vera e propria rivoluzione nei modi di pensare e vivere.

Le riflessioni della Pitzorno sulla letteratura per l'infanzia sono altrettanto significative. La scrittrice, come ha sottolineato Emy Beseghi (1992, 1994), è tra le poche autrici italiane a valorizzare la figura della bambina come protagonista assoluta. Nei suoi romanzi, la bambina non è solo una «spalla» o una figura marginale, ma è il fulcro di una narrazione che le consente di esplorare, scoprire e lottare per il suo diritto alla libertà e all'autodeterminazione. Pitzorno ha creato uno spazio in cui le bambine possono finalmente essere «eroine» delle loro storie, e *Clorofilla dal cielo blu* diventa una narrazione utopica di speranza, un invito a pensare un mondo più libero, più giusto e più armonioso, dove la relazione tra l'essere umano e la natura non è di sfruttamento, ma di rispetto reciproco.

4. Il messaggio ecofemminista di Bianca Pitzorno: il ruolo della bambina e il legame tra giustizia ambientale e sociale

In *Clorofilla dal cielo blu*, Bianca Pitzorno non si limita a raccontare un'avventura ecologica e sociale, ma propone un messaggio profondo che tocca il rapporto tra genere, infanzia e natura (Gaard, 1993). Come sottolineato da Ulivieri (1995, pp. 54-55), per lungo tempo, dal XIX secolo fino al fascismo, la lettura delle donne era vista con sospetto, temendo che potesse corrompere i loro valori morali. In questo clima di diffidenza, la figura femminile nella letteratura per l'infanzia veniva spesso relegata a ruoli passivi, come sottolineato anche da Susanna Barsotti (2006), la quale evidenziava come i testi destinati alle bambine non facessero che riproporre gli ideali richiesti dalla cultura dominante: obbedienza, onestà, sacrificio, mentre veniva loro precluso l'accesso all'avventura e alla scoperta del mondo esterno.

Pitzorno, invece, infrange queste convenzioni, attribuendo alle sue protagoniste bambine una voce autonoma, forte e capace di esplorare il mondo, di affrontare le sfide e di emergere come eroine assolute. Le sue bambine non sono più comprimarie o figure marginali, ma protagoniste di storie che sfidano le regole della società patriarcale. Come affermato da Barsotti, le bambine sono state storicamente le “grandi escluse” (2006, p. 145) nella letteratura, spesso ignorate o messe in ombra. Tuttavia, Pitzorno rompe con questa tradizione e restituisce loro un ruolo attivo e centrale, come nel caso di Clorofilla, che non solo incarna un'alternativa al modello patriarcale, ma sfida anche le strutture oppressive della società industriale e tecnologica, con una prospettiva di sinergia (Di Bari, 2023).

Bianca Pitzorno è riuscita a porre la bambina al centro della narrazione, creando un legame speciale e diretto tra l'autrice e la giovane protagonista. In questo modo, le bambine possono finalmente riconoscersi nei suoi personaggi, identificandosi nei temi dell'esplorazione, della scoperta e dell'avventura, che fino a quel momento erano riservati quasi esclusivamente ai protagonisti maschili (Lazzarato, Ziliotto, 1987). Così, il personaggio di Clorofilla non è solo una bambina straordinaria, ma un simbolo di autodeterminazione, di resistenza alle oppressioni sociali e ambientali.

Oltre al ruolo centrale della bambina, *Clorofilla dal cielo blu* propone una critica sottile alle strutture di potere, sia in ambito ecologico che sociale (Gaard, 2009). Il romanzo esamina le connessioni tra oppressioni ecologiche e sociali, suggerendo che entrambe nascono da una visione dominatrice nei confronti della natura e delle persone. I

personaggi principali, Clorofilla e Cesira, sfidano gli stereotipi di fragilità e subordinazione, offrendo modelli di resistenza e autodeterminazione. Le figure femminili nel romanzo non solo agiscono come agenti di cambiamento, ma mettono in discussione anche il dominio patriarcale, suggerendo un'alternativa sociale più inclusiva e armoniosa.

Conclusioni

Bianca Pitzorno, con il suo romanzo *Clorofilla dal cielo blu*, offre ai lettori una fiaba moderna che affronta temi cruciali come la sostenibilità ambientale e la giustizia sociale attraverso una narrazione che non semplifica, non impartisce lezioni, ma apre spazi di senso. È una scrittura capace di parlare all'infanzia con autenticità e rigore, e proprio per questo genera domande, lascia affiorare pensieri, invita a rileggere il mondo con sguardo più ampio e consapevole.

Il mondo descritto nel romanzo è caratterizzato da uno squilibrio tra natura e progresso umano, una realtà in cui la corsa alla modernizzazione ha portato a conseguenze devastanti per l'ambiente e per le classi più deboli. *Clorofilla*, con il suo spirito ribelle e la sua profonda connessione con la natura, si fa portavoce di un messaggio di speranza e cambiamento.

Attraverso il suo viaggio, la protagonista incontra personaggi emblematici che incarnano diverse sfaccettature della società: dal potere cieco e arrogante degli uomini, alla fragilità di chi subisce le conseguenze dell'ingiustizia. Ogni incontro rappresenta una riflessione sulla direzione che la nostra società sta prendendo e sulla necessità di ristabilire un equilibrio tra l'essere umano e il mondo naturale.

In conclusione, *Clorofilla dal cielo blu* può essere considerato un atto di denuncia contro le disuguaglianze sociali e ambientali, un invito a riflettere sulle scelte che determinano il nostro futuro. In forma di *ecofiaba* – e al tempo stesso di *econarrazione fantascientifica moderna* – *Clorofilla dal cielo blu* offre spunti di riflessione maturi e stratificati. Pitzorno intreccia una visione del vivente più equa, sostenibile e giusta, in cui si fa spazio una *pedagogia ecofemminista*, e la coesistenza tra esseri umani e natura non appare come un'utopia lontana, ma come un orizzonte necessario, interrogativo aperto sul futuro.

Riferimenti bibliografici

- Augé M. (2016). *Prendere tempo. Un'utopia dell'educazione*. Roma: Castelvecchi.
- Baeli V. (2024). Orizzonti critici dell'ecofemminismo: lineamenti per una pedagogia critica. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 16(28), pp. 3-16.
- Barsotti S. (2006). *Le storie usate. Calvino, Rodari, Pitzorno: riflessioni pedagogiche letterarie tra mitologia e fiaba*. Milano: Unicopli.
- Beseghi E. (1992). Streghetta, Lavinia, Clorofilla e le altre. In AA.VV. *L'insegnante il testo e l'allieva*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Beseghi E. (1994). Polissena nel labirinto di Bianca. In Id. (a cura di), *Nel giardino di Gaia*. Milano: Mondadori.
- Beseghi E. (1995). Interiors. Case che parlano, stanze che sussurrano. In Id. (a cura di). *L'isola misteriosa. Finzioni di fine secolo*. Milano: Mondadori.
- Cambi F. (2021). *Scuola e cittadinanza. Per la formazione etico-politica dei giovani*. Roma: Studium.
- Casella M. (1994). *Le voci segrete. Itinerari di iniziazione al femminile nell'opera di Bianca Pitzorno*. Milano: Mondadori.
- Di Bari C. (2023). Lo sguardo tecnologico tra natura e tecnologie. Le opportunità di una sinergia tra Outdoor Education e Media Education per l'infanzia. In Id. (a cura di), *Natura e tecnologie digitali. La prospettiva ecologica nei servizi educativi 0-6, tra pedagogia dei media e Outdoor Education*. Bergamo: Junior.
- Dozza L. (2018) (a cura di). *Maestra Natura. Per una pedagogia esperienziale e co-partecipata*. Bergamo: Zeroseiup.
- Faeti A. (1986). *I tesori e le isole*. Firenze: La Nuova Italia.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2014). *Una scuola per il Duemila. L'avventura del conoscere tra banchi e mondi ecologici*. Palermo: Sellerio.
- Gaard G. (1993) (Ed.). *Ecofeminism: Women, Animals, Nature*. Philadelphia, Pennsylvania (USA): Temple University Press.
- Gaard G. (2009). *Children's environmental literature: from ecocriticism to ecopedagogy*. *Neohel-Icon*, 36, pp. 321-334.
- Gaard G., Estok S.C., Oppermann S. (Eds.) (2013). *International perspectives in feminist ecocriticism*. New York: Routledge.
- Gaard G. (2017). *Critical ecofeminism*. Maryland-London: Lexington Books.
- Grilli G. (2019). La città che non c'è. Bambini, natura e ambiente urbano nella letteratura per l'infanzia. *Encyclopaideia*, 23(54), 65-91.
- hooks b. (2000a). *Feminism is for Everybody: Passionate Politics*. Boston, MA: South End Press.
- hooks b. (2000b). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Meltemi.
- hooks b. (2023). *Insegnare il pensiero critico. Saggezza pratica*. Milano: Meltemi.

- Iavarone M.L., Malavasi P., Orefice P., Pinto Minerva F. (a cura di) (2017). *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo e responsabilità sociale*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- La Rosa V. (2017). Nel giardino selvatico. Suggestioni pedagogiche tra rinnovamento educativo e letteratura per l'infanzia all'alba del Novecento. In M. Tomarchio, L. Todaro (a cura di), *Spazi formativi, modelli e pratiche di educazione all'aperto nel primo Novecento*. Milano: Apogeo.
- Lazzarato F., Ziliotto D. (1987) (a cura di). *Bimbe donne e bambole. Protagoniste bambine nei libri per l'infanzia*. Roma: Artemide.
- Lopez A.G. (2017) (a cura di). *Decostruire l'immaginario femminile. Percorsi educativi per vecchie e nuove forme di condizionamento culturale*. Pisa: ETS.
- Malavasi P. (2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola.
- Marchetti L. (2012). *Alfabeti ecologici*. Bari: Progedit.
- Merchant C. (1980). *The Death of Nature: Women, Ecology, and the Scientific Revolution*. San Francisco, California, (USA): HarperOne.
- Mortari L. (1998). *Ecologicamente pensando. Cultura ambientale e processi formativi*. Milano: Unicopli.
- Pitzorno B. (1974). *Clorofilla dal cielo blu*. Milano: Mondadori.
- Pitzorno S. (1995). *Storia delle mie storie. Miti, forme, idee della letteratura per ragazzi*. Parma: Pratiche.
- Shiva V. (1988). *Staying Alive: Women, Ecology, and Development*. Londra: Zed Books.
- Tomarchio M., D'Aprile G., La Rosa V. (a cura di). *Natura cultura. Paesaggi oltreconfine dell'innovazione educativo-didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- Trisciuzzi M. T. (2017). Questioni di genere. Riflessioni sul tema tra letteratura per l'infanzia e albi illustrati. In Lopez A. G. (a cura di). *Decostruire l'immaginario femminile. Percorsi educativi per vecchie e nuove forme di condizionamento culturale*. Pisa: ETS.
- Trisciuzzi M. T. (2018). *Ritratti di famiglia. Immagini e rappresentazioni nella storia della letteratura per l'infanzia*. Pisa: Ets.
- Trisciuzzi M. T. (2020). Il Pollicino verde. Un viaggio tra le storie che narrano il rapporto tra Infanzia e Natura. *Il folletto. La rivista dell'istituto svizzero media e ragazzi*, 2(20), pp. 2-44.
- Ulivieri S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.
- Ulivieri S. (2007) (a cura di). *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*. Milano: Guerini.
- Ulivieri S. (2015) (a cura di). *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*. Milano: FrancoAngeli.

Ortica: dall'ecofemminismo al giardino planetario nella letteratura per l'infanzia

Ortica: from eco-feminism to the planetary garden in children's literature

Dalila Forni

Professoressa Associata, Università dell'Aquila, dalila.forni@univaq.it



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Ortica, albo illustrato a fumetti di Marina Girardi della collana PiNO di Topipittori, è un'opera per l'infanzia che incarna diversi valori del pensiero ecofemminista. La giovane protagonista, Ortica, mostra una personalità eclettica e determinata, fuori dai canoni di genere più tradizionali, che sviluppa tramite un forte legame con la natura. La protagonista comunica liberamente con tutte le forme di vita e promuove un legame con l'ambiente rispettoso, capace di cogliere e valorizzare l'importanza della biodiversità e le interconnessioni tra gli esseri viventi. A partire dagli studi di Letteratura per l'infanzia, l'opera verrà analizzata attraverso una lente ecofemminista e tramite il principio del giardino planetario elaborato da Gilles Clément. Con un linguaggio poetico e illustrazioni evocative, *Ortica* non soltanto educa al pensiero ecologico e inclusivo, ma invita i lettori a una messa in discussione personale e autobiografica tramite il racconto della propria esperienza, lavorando così a una coscienza ecologista e femminista profonda.

KEYWORDS

Albo illustrato, fumetto, ecofemminismo, ecologia, letteratura per l'infanzia.
Picturebook, comic, ecofeminism, ecology, children's literature.

Ortica, a comic book by Marina Girardi from Topipittori's PiNO series of books, is a work for children that embodies several values of eco-feminist thought. The young protagonist, Ortica, shows an eclectic and determined personality, outside the more traditional gender canons, which she develops through a strong connection with nature. The narrative is characterised by the protagonist's capacity to communicate freely with all life forms, fostering a respectful connection with the environment. This communication enables her to comprehend and appreciate the significance of biodiversity and the intricate interconnections between living beings. The present study will build on Children's Literature Studies, employing an eco-feminist framework and the theoretical concept of the 'planetary garden' as articulated by Gilles Clément. By means of poetic language and evocative illustrations, *Ortica* not only educates on ecological and inclusive thinking, but also invites readers to engage in personal and autobiographical introspection by recounting their own experiences, thereby working towards the cultivation of profound ecological and feminist consciousness.

Citation: Forni D. (2025). *Ortica*: dall'ecofemminismo al giardino planetario nella letteratura per l'infanzia. *Women & Education*, 3(5), 108-113.

Corresponding author: Dalila Forni | dalila.forni@univaq.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_20

Submitted: March 29, 2025 • **Accepted:** May 24, 2025 • **Published:** June 30, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Storie per un mondo ecofemminista

La letteratura per l'infanzia ha un potere straordinario nel plasmare l'immaginario collettivo e nel costruire un *setting* valoriale socialmente condiviso (Filograsso, Viola, 2012; Barsotti, Cantatore, 2019; Trisciuzzi, 2020; Grilli, 2022). Attraverso le storie, i bambini e le bambine non solo si identificano con personaggi e situazioni, ma possono comprendere – narrazione dopo narrazione, esperienza dopo esperienza – le dinamiche sociali e culturali che caratterizzano la società di riferimento. In un'epoca in cui le crisi ambientali e le disuguaglianze di genere sono sempre più urgenti e dibattute, una necessità incombente è quella di strutturare e proporre storie che educino e sensibilizzino su questi temi, così che i giovani lettori e lettrici possano sviluppare una coscienza critica e un senso di responsabilità verso gli altri e verso il pianeta (Goga, 2018; Braga, 2022).

A questo proposito è particolarmente interessante e utile considerare un approccio ecofemminista, che nella letteratura per bambini e ragazzi può farsi catalizzatore per un cambiamento sociale strutturato su più piani d'azione (Baeli, 2024). Le questioni di genere ed ecologiche sono infatti intrinsecamente connesse nella loro matrice sociale e politica e devono essere accuratamente considerate anche da una prospettiva pedagogica e letteraria (Ulivieri, 2007, 2015; Malavasi, 2008; Dozza, 2020).

Nel saggio *Le féminisme ou la mort* Françoise d'Eaubonne (1974) conia il termine ecofemminismo per indicare l'intreccio tra genere ed ecologia, per delineare una prospettiva in grado di considerare le gerarchie che portano sia alle disuguaglianze di genere che a quelle ambientali, così da stimolare un impegno collettivo verso l'eliminazione delle stesse. L'unica alternativa all'ecofemminismo è, come indica il titolo, la morte, la fine del pianeta e dell'umanità. Come scrive Nanni:

La critica femminista dell'economia politica evidenzia come l'economia capitalistica prosperi sulla messa a profitto, non solo del lavoro, ma della vita, delle relazioni, dei criteri morali, delle forme simboliche e di sapere [...] Bisogna unire le rivendicazioni del movimento femminile con quelle del movimento ambientalista per proporre una radicale riorganizzazione delle relazioni socio-economiche fondamentali e rivedere i valori della moderna società (2022, p. 223).

Si tratta pertanto di trovare la chiave per il passaggio da una prospettiva ego, dove l'uomo è dominatore e in cima a una presunta piramide socio-naturale, a una prospettiva eco, dove diversi generi, culture e specie dialogano armonicamente tra loro senza gerarchizzazioni. Secondo Donna Haraway (1991; 2019), i dualismi come uomo/donna e natura/cultura, così persistenti nelle tradizioni occidentali, sono alla base delle logiche di dominio su donne, animali, natura, minoranze culturali di ogni sorta: tutto ciò che non rientra negli standard di un sistema patriarcale e consumista ancora ben radicato nella cultura occidentale. Da qui la necessità di creare un movimento complesso e multiforme, che attraversi vari ambiti di ricerca e attivismo, tanto che, negli ultimi anni, si afferma sempre più l'ecofemminismo intersezionale, che associa ulteriormente l'impegno per la giustizia e la sostenibilità ambientale, per esempio a partire dagli studi portati avanti da Kimberlé Crenshaw sulle intersezioni tra diverse forme di oppressione e di diversi fattori identitari e sociali (Crenshaw, 1989; Baeli, 2024). Come afferma Gaard:

Gli ecofemministi sono in grado di dimostrare che sessismo, razzismo, classismo, specismo e naturismo (l'oppressione della natura) sono sistemi di oppressione che si rafforzano reciprocamente. Invece di essere un movimento 'a tema unico', l'ecofemminismo si basa sull'idea che la liberazione di tutti i gruppi oppressi debba essere affrontata simultaneamente. È per questa ragione che considero le strategie di costruzione di coalizioni come cruciali per il nostro successo (1993, p. 5).

Un cambiamento radicale delle cornici culturali di riferimento e dei modelli indiscussi, tanto scontati da apparire invisibili, è quindi un punto di partenza per andare incontro a un futuro di stampo ecofemminista. L'educazione è anche in questo caso fondamentale per costruire le basi di questo pensiero fin dall'infanzia (De Castro, 2013; De Vita, 2025). Secondo Strongoli: «L'approccio ecofemminista può ergersi a metodo e a punto di vista in ambito educativo attraverso il quale guardare alle cose in senso eco-sociale, democratico, plurale e pacifista» (2023, p. 251).

Uno strumento per portare avanti i valori e l'impegno sociale ecofemminista in modo indiretto ma efficace sono proprio le storie, che – quando di qualità – grazie al loro potere trasformativo aprono nuove piste di pensiero, insinuano dubbi, propongono riflessioni fuori dal sentiero già tracciato, innescando un dialogo attivo su temi estremamente complessi come le disuguaglianze di genere e lo sfruttamento ambientale. Le storie ecofemministe infatti da un lato offrono un'alternativa ai modelli di genere tradizionali, che ancora oggi permeano la cultura e i relativi prodotti letterari, dall'altro promuovono la creazione di un nuovo rapporto con la natura e l'ambiente secondo una prospettiva ecocentrica. Raccontare storie che integrino il rispetto per l'ambiente nella più ampia cornice della giustizia sociale può rivelare come le disuguaglianze siano interconnesse e richiedano riflessioni e soluzioni sinergiche. Queste storie plasmano quindi i lettori sia a livello personale che globale in quanto favoriscono la

crescita di una nuova generazione di individui che non solo è in grado di riconoscere il valore intrinseco di ogni essere vivente, ma si impegna attivamente a creare comunità più eque e sostenibili. In questa prospettiva, la letteratura ecofemminista per bambine e bambini, ragazzi e ragazze diventa una forma di attivismo, una spinta al cambiamento capace di trasformare l'immaginario tramite nuovi paradigmi e schemi di pensiero che mettono al centro la cura, la collaborazione e il rispetto reciproco (Mortari, 2020a; 2020b).

2. *Ortica*: vivere nel giardino planetario

Negli ultimi decenni, molte storie per l'infanzia e l'adolescenza – dal cinema all'albo illustrato, fino al romanzo di formazione – si sono avvicinate in modo più o meno diretto al pensiero ecofemminista, esplorando in modo eterogeneo la connessione tra genere, natura e giustizia sociale (Höing, 2022). Nel cinema, un esempio emblematico è *Nausicaä della Valle del Vento* (1984) di Hayao Miyazaki, dove la giovane eroina non solo affronta un mondo colpito da una tremenda crisi ecologica, ma emerge come simbolo di agentività, responsabilità e leadership femminile (Forni, 2023; Trisciuzzi, 2018). Oppure, negli ultimi anni nel mondo del fumetto si è poi assistito a un crescente interesse per narrazioni a tema scout che, rivedendo i dettami di questa storica organizzazione, offrono una 'rivincita' femminile ironica o introducono un'innovativa fluidità di genere, portata avanti in contesti naturali dove i personaggi si pongono come parte attiva e partecipe della natura, promuovendo così un'immagine rispettosa, curiosa e proattiva nei confronti dell'ambiente (Forni, 2022). Anche quando in modo indiretto, queste narrazioni raccolgono le sollecitazioni dell'ecofemminismo: attraverso storie che mescolano nuovi spunti di genere a nuove sensibilità ambientali è possibile presentare ai giovani lettori un modello di partecipazione ecologica che incoraggia il rispetto per il pianeta e per l'alterità, stimolando così una nuova consapevolezza e sensibilità nelle nuove generazioni.

Un esempio particolarmente significativo di questo filone è il libro *Ortica* della collana *PiNO - Piccoli naturalisti osservatori* di Topipittori – una collana pensata per fare da guida a bambini e ragazzi nella scoperta del mondo naturale, che viene qui rappresentato e narrato tenendo conto delle sue bellezze, fragilità e complessità. *Ortica - Guida all'ascolto della natura selvatica* (2020), scritto e illustrato da Marina Girardi, è un'opera al confine tra l'albo illustrato e il fumetto, un libro che già nella sua presentazione materiale e stilistica si pone come opera 'di frontiera', di difficile categorizzazione. *Ortica* utilizza il codice del fumetto, che però propone sulla pagina senza l'incasellamento delle vignette e degli interstizi: il foglio viene riempito con macchie di colore fatte ad acquerello da dove, tramite l'uso di pastelli e matite, emerge la figura della protagonista, Ortica, la cui voce viene resa tramite l'uso di balloon e didascalie.

Il libro invita il lettore a esplorare le meraviglie della natura e delle interazioni tra i suoi elementi tramite lo sguardo della protagonista, una ragazza di nome Ortica che vive in uno spazio naturale che nel libro è ritratto senza confini territoriali, brulicante di forme di vita tra loro interconnesse. Girardi rappresenta con cura ogni elemento, dai fiori agli animali, dando chiaramente un nome e una contestualizzazione più scientifica a ogni creatura proposta ai piccoli lettori. La protagonista incarna le qualità di diversi esseri, mostrando agilità, gioia e leggerezza, oltre che capacità di adattamento e predisposizione al con-divenire armonicamente con ciò che la circonda (Haraway, 2019). Pur mettendo al centro narrativo la figura di Ortica, l'albo a fumetti costruisce una storia corale, dove tutte le creature sono soggetti della narrazione e diventano parte necessaria del macro-gruppo, sottolineando come sia la collettività a tenerci in vita, come – ci racconta l'albo – nel caso delle coccinelle, che durante l'inverno si raccolgono perché insieme riescono a trattenere il calore.

Il personaggio di Ortica decostruisce prima di tutto stereotipi e pregiudizi di genere in quanto si pone come una figura femminile fuori dagli schemi più tradizionali (Ulivieri, 2015): la ragazza è attiva, curiosa, con forte spirito critico, una figura ricca di *empowerment* e dotata di una sua particolare agentività. Ortica non scardina poi la norma tramite facili e superficiali ribaltamenti dello stereotipo, ma dà forma a un'identità tutta nuova, priva di confini e marcatori di genere: con fluidità sperimenta il suo essere come individuo e come parte del mondo naturale senza particolari etichette o limiti.

Ortica è anche dotata di un legame speciale con il mondo naturale poiché capace di comunicare con piante, animali e fenomeni atmosferici, di dare voce a quegli elementi che di solito non sappiamo ascoltare, non sappiamo del tutto capire. La protagonista si comporta come una giardiniera attenta, che agisce *con* l'ambiente e non *contro* l'ambiente. Anzi, ad una lettura più attenta si può notare come la ragazza non si interfacci semplicemente con la natura, ma dimostri continuamente di *essere* essa stessa natura, di essere parte di un ecosistema, superando così la dicotomia uomo vs. ambiente. *Ortica* sembra riprendere il modello proposto da Vandana Shiva (2014) attraverso la creazione di una relazione con l'ambiente basata non sul dominio e lo squilibrio di potere, ma sull'equità, sul benessere delle persone, sul *vivir bien*, ovvero il vivere bene, intrinsecamente legato al vivere con meno (De Lucia, 2017, pp. 185-186). Come scrive Mortari, e come *Ortica* ben dimostra, dobbiamo trovare «il coraggio di adottare stili di vita che non obbediscono alla logica dominante e che in questa prospettiva assumono come principi del

pensare e dell'agire la sobrietà, la semplicità, il sottrarsi alla logica del consumo» (2020a, p. 152). Non c'è consumo nelle avventure a fumetti della ragazza, bensì uno stare nella (ed essere) natura seguendo il ciclo delle stagioni. Attraverso le quattro stagioni, *Ortica* guida il lettore in un'esperienza immersiva nei boschi, nelle montagne e nei campi, celebrando la bellezza e la saggezza delle forme viventi che la circondano attraverso un linguaggio visivo e testuale altamente poetico. Il libro ci accompagna in una «passeggiata nell'incolto» (Clément, Jones, 2015), ed è proprio nell'incolto che le specie si danno all'invenzione, proliferano e si trasformano creativamente, contagiando la protagonista stessa.

Lungi dall'essere 'solo' una storia, il libro dà chiara voce ai concetti di giardino planetario e di giardino in movimento elaborati dal paesaggista francese Gilles Clément; idee che dalla sfera botanica possono ben tradursi in una metafora culturale di accoglienza e inclusione ecofemminista. Secondo lo studioso, i giardini dovrebbero essere interpretati non solo come ecosistemi locali, ma come parte di una rete ecologica globale. Se è vero che un giardino è per sua definizione delimitato, chiuso, è anche vero che è uno spazio di mescolamento, di flussi, di movimenti e contaminazioni naturali. Ampliando lo sguardo, si chiede Clément, possiamo considerare la Terra come un grande giardino? Nel giardino – che oltre ad essere planetario è anche “giardino in movimento” (Clément, 2023) – l'umanità, fatta da giardinieri e giardiniere, deve imparare a «leggere l'ordine biologico e a intervenire con passo leggero» (Clément, 2016, p. 146). Il giardino dovrebbe quindi essere lasciato libero di crescere incolto, senza troppe forzature: uno spazio dove lasciar nascere e diffondersi spontaneamente diverse specie, generando così un movimento che tende a un suo spontaneo equilibrio a favore della (bio)diversità. Un'immagine che, se traslata dal livello meramente vegetale a una più ampia dimensione eco-sociale, può dare luce alla necessità di accogliere ogni forma di vita, ogni modo di essere, ogni differenza, intesa qui come ricchezza, come fonte di movimento e vitalità.

Coerentemente col pensiero di Clément, *Ortica* invita lettrici e lettori ad osservare e rispettare il turbinio di energie del giardino planetario, incoraggia a conoscerle, ad assecondarle e a orientarle interagendo con loro in modo creativo ed empatico. Il libro si apre rivolgendosi direttamente ai lettori e chiedendo:

Quando attraversi un bosco, ti è mai capitato di fermarti ad ascoltare i suoni e i silenzi della natura? Forse hai chiuso gli occhi e ti sei accorta, o accorto, che il tuo respiro somiglia un po' al vento nell'erba; la saliva che mandi giù, allo scorrere del ruscello; e il battito del tuo cuore sembra quello del Ghiro quando, al sorgere del sole, cerca un posto per dormire. Se ti è successo o non lo hai mai fatto, questa guida nasce per suggerirti alcuni modi per metterti in ascolto della natura selvatica che da fuori entra in noi e poi se ne esce di nuovo, come il respiro appunto (Girardi, 2020).

L'avventura di *Ortica* dona valore anche agli elementi naturali che spesso passano inosservati o vengono erroneamente bistrattati, pur essendo i più preziosi, come per esempio i ragni, descritti come i principali regolatori dei parassiti che prendono di mira le piante. Anche in questo caso, *Ortica* riprende il pensiero di Clément (2020), e in particolare il concetto di vagabondaggio espresso nel saggio *Elogio delle vagabonde*: un elogio alle erbe senza fissa dimora, alle 'erbacce' – e, metaforicamente, alle persone – che crescono là dove non dovrebbero crescere, spesso strappate o ritenute fastidiose, innecessarie, eppure fondamentali per mantenere in vita il giardino planetario e la sua diversità.

Il libro combina elementi scientifici con momenti narrativi molto suggestivi. Per esempio, viene evidenziata l'importanza degli alberi, presentati come ecosistemi antichissimi che, per milioni di anni, hanno rappresentato la forma di vita predominante sulla Terra, soprattutto grazie alla loro notevole capacità di adattamento e alla collaborazione con gli altri esseri viventi per creare un sistema di protezione e nutrimento reciproco. Non mancano poi riferimenti al regno animale, anche in questo caso descritto nei minimi dettagli attraverso illustrazioni che portano vita e nome a ciascuna specie.

Oltre a momenti più informativi e didattici, i lettori e le lettrici, insieme a *Ortica*, raccolgono indizi naturali per scoprire attivamente l'ambiente che stanno esplorando. Per esempio, vengono ritratte le piume di alcuni uccelli che potrebbero essere effettivamente trovate nei boschi e poi ricercate nei libri o su internet per identificare la specie di appartenenza. Dall'analisi scientifica degli elementi naturali, si passa poi ad esercizi legati alla consapevolezza di sé e del proprio spazio e ruolo nel mondo: *Ortica* propone di osservare le ali degli uccelli e, chiudendo gli occhi, chiede di immaginare di avere delle ali e di dare forma e colore a questo nuovo elemento del corpo. Il libro predispone uno spazio per disegnare le proprie ali e descrivere la sensazione provata mentre si immagina di essere un uccello che sorvola il paesaggio.

Un esercizio simile viene proposto sul tema dei semi: l'albo chiede ai lettori di sedere sulle ginocchia, ad appoggiare la fronte a terra tenendo le braccia distese lungo i fianchi, a chiudere gli occhi e respirare profondamente così da 'conficcarci' nella terra come un seme, provando poi ad immaginare che dal seme che siamo diventati stia nascendo un germoglio. Che colore avrà? Che forma? Che cosa si prova ad essere un seme? E ancora, *Ortica* chiede di provare a immaginare che la linfa scorra dalla terra e passi attraverso i piedi, percorrendo tutto il corpo fino ad arrivare alla testa e alle dita: che cosa si prova ad essere un albero? Oltre a proporre un interessante cambio di prospettiva non più antropocentrico, le pagine relative agli esercizi riprendono la grafica di un foglio a quadretti: il

libro prende la forma di un personalissimo quaderno degli appunti dove vengono tracciate le scoperte del mondo naturale, incoraggiando così i lettori a prendere nota, disegnare, immaginare, studiare la natura anche dopo la lettura del libro. Infine, prendendo ispirazione dallo yoga, *Ortica* propone alcuni esercizi per distendere il corpo e trovare la 'natura in noi' e 'noi nella natura': «indomabile, esuberante, prorompente: ognuno di noi fa parte della natura selvatica» (Girardi, 2020).

3. Conclusioni

Il libro *Ortica - Guida all'ascolto della natura selvatica* è molto più che una semplice guida all'ascolto della natura, come il titolo lascerebbe intendere: è un'opera che invita a 'farsi natura', ad abbattere le barriere (di genere, sociali, ambientali) che creano categorie fisse e rapporti di dominio. Attraverso la figura di Ortica, la narrazione decostruisce gli stereotipi identitari e ambientali, personali e collettivi, presentando un personaggio femminile che non solo esplora il mondo naturale con attenzione e curiosità, oltre che rispetto e cura, ma ne diventa parte attiva e comunicante. Questo approccio, sostenuto da tavole altamente evocative, scientificamente accurate e al tempo stesso fantasiose, chiama i lettori a rivedere la loro percezione delle dinamiche di potere tra umanità e natura e promuove un modello relazionale basato sulla connessione, l'empatia, il con-divenire all'interno di un'unica grande casa, di un unico grande giardino (Haraway, 2019). Il fumetto può essere interpretato secondo una lente ecofemminista per il suo approccio sensibile al genere e per il messaggio ecologista rivolto a giovani lettrici e lettori, ma anche per il modo in cui affronta la relazione tra esseri umani e natura, collocandosi nella prospettiva di giardino planetario delineata da Clément (2020; 2023).

A livello educativo, *Ortica* offre quindi spunti significativi per la sensibilizzazione verso valori ecofemministi: favorendo un'identità fluida e parte integrante della natura, il libro stimola la curiosità e l'osservazione consapevole dell'ambiente e del proprio essere, lavorando così a livello tanto intimo, quanto globale. Attraverso esercizi pratici e riflessioni, l'opera incentiva una consapevolezza ecologica e identitaria profonda tramite percorsi di apprendimento esperienziale che dalla pagina possono diventare pratica quotidiana condivisa. Questo non solo aiuta i lettori a entrare in contatto con la bellezza e la fragilità del mondo e dei suoi abitanti, ma alimenta un senso di responsabilità verso la preservazione della biodiversità e dell'ambiente, dando loro, secondo l'approccio di Clément (2023), il compito di essere giardinieri e giardiniere che vivono in un giardino planetario e in movimento, da abitare con cura, cautela, consapevolezza, rispetto. Il messaggio di *Ortica* si allinea quindi all'idea che la crescita personale e l'*empowerment* siano strettamente legati a una relazione rispettosa con il mondo naturale, educando così le future generazioni non solo a conoscere e apprezzare la biodiversità, ma anche a percepirla come parte integrante, attiva e influente di un ecosistema (Dozza, 2018).

Riferimenti bibliografici

- Baeli V. (2024). Orizzonti critici dell'ecofemminismo: lineamenti per una pedagogia critica. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 16(28), pp. 3-16.
- Barsotti S., Cantatore L. (a cura di) (2019). *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Braga C. (2022). *Ecologia integrale e transizione ecologica. Formare tra potenzialità territoriali e di genere*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Clément G. (2016). *Manifesto del terzo paesaggio*. Macerata: Quodlibet.
- Clément G. (2020). *Elogio delle vagabonde. Erbe, arbusti e fiori alla conquista del mondo*. Roma: DeriveApprodi.
- Clément G. (2023). *Il giardino in movimento*. Macerata: Quodlibet.
- Clément G., Jones L. (2015). *Piccola pedagogia dell'erba: riflessioni sul Giardino Planetario*. Roma: DeriveApprodi.
- Crenshaw K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: a Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(8), pp. 139-167.
- D'Eaubonne F. (1974). *Le féminisme ou la mort*. Paris: Pierre Horay.
- De Castro M. (2013). Ecofemminismo: un approccio di genere alla questione ambientale. In *Culture della sostenibilità*, VI(12), pp. 257-267.
- De Lucia P. (2017). Vivir Bien con Menos. Una prospettiva ecofemminista per un nuovo patto sociale. *Deportate, esuli, profughe. Rivista telematica di studi sulla memoria femminile*, 35, pp. 185-186.
- De Vita A. (2025). *Ecopedagogia femminista. Prospettive di genere nella transizione ecosociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Dozza L. (2018). Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra. *Pedagogia oggi*, 16(1), pp. 193-212.
- Dozza L. (2022). Ecology and Education. *Formazione & Insegnamento*, 20(3), pp. 13-28.
- Filograsso I., Viola T. (2012). *Oltre i confini del libro. La lettura promossa per educare al futuro*. Roma: Armando.
- Forni D. (2022). Lumberjanes e Hilda, serie a fumetti scout tra ecocritica ed ecofemminismo. *Italica Wratislaviensia*, 13(1), pp. 75-96.

- Forni D. (2023). Solarpunk visions in youth fiction: the pedagogical utopia of Nausicaä of the Valley of the Wind. *Education Sciences & Society*, 2, pp. 160-168.
- Gaard G. (1993). Living interconnections with animals and nature. In G. Gaard (Ed.), *Ecofeminism. Women, animals, nature* (p. 5). Philadelphia: Temple University Press.
- Girardi M. (2020). *Ortica*. Milano: Topipittori.
- Goga N. (2018). Children's literature as an exercise in ecological thinking. In N. Goga, L. Guanio-Uluru, B. Oddrun Hallås, A. Nyrrnes (Eds.), *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures*. New York: Springer.
- Grilli G. (2021). *Di cosa parlano i libri per bambini: La letteratura per l'infanzia come critica radicale*. Roma: Donzelli.
- Haraway D. (1991). *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature*. New York: Routledge.
- Haraway D. (2019). *Chthulucene. Come sopravvivere su un pianeta infetto*. Roma: Nero.
- Höing A. (2022). Children's fiction and ecofeminism. In *The Routledge handbook of ecofeminism and literature* (pp. 438-447). Routledge.
- Malavasi P. (2008). *Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola.
- Mortari L. (2020a). *Educazione ecologica*. Roma-Bari: Laterza.
- Mortari L. (2020b). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nanni S. (2022). Ecofemminismo e intersezioni. Uno sguardo pedagogico. In F. Borruso, R. Gallelli, G. Seveso (Eds.), *Dai saperi negati alle avventure della conoscenza. Esclusione ed emancipazione delle donne nei percorsi educativi fra storia e attualità*. Milano: Unicopli.
- Shiva V., Mies M. (2014). *Ecofeminism*. Bloomsbury Publishing.
- Strongoli R.C. (2023). Per un'educazione ecofemminista. Pluralismo delle differenze ed educazione alla pace. *MeTis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 13(1).
- Trisciuzzi M. T. (2013). *Hayao Miyazaki. Sguardi oltre la nebbia*. Roma: Carocci.
- Trisciuzzi M. T. (a cura di) (2020). *Frontiere: nuovi orizzonti della letteratura per l'infanzia*. Pisa: ETS.
- Ulivieri S. (a cura di) (2007). *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*. Milano: Guerini Scientifica.
- Ulivieri S. (a cura di) (2015). *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere: Condizionamenti educativi e violenze di genere*. Milano: FrancoAngeli.

Giusi Quarenghi: una poetica della Cura tra quotidianità, ecologia e genere Giusi Quarenghi: a poetics of care between everyday life, ecology and gender

Michela Baldini

Professoressa Associata, Università Telematica Pegaso, michela.baldini@unipegaso.it



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Questo articolo esplora l'opera di Giusi Quarenghi, concentrandosi sull'intersezione pedagogicamente rilevante tra la sua particolare sensibilità ecologica - intesa come connessione sensoriale ed emotiva con la natura - e le sue complesse rappresentazioni di genere esaminando questi aspetti attraverso la lente di istanze chiave del pensiero ecofemminista, come la critica dei dualismi gerarchici (ad esempio, cultura/natura, maschio/femmina) e l'apprezzamento etico della cura e dell'interconnessione. La scrittura di Quarenghi esprime una "poetica della cura" che mette in luce il quotidiano, l'esperienza incarnata e l'universo emotivo ed evidenza come la natura funzioni come uno spazio esperienziale profondo e come i personaggi infantili trascendano gli stereotipi, mostrando una notevole profondità psicologica ed emotiva, suggerendo modelli relazionali non dominanti. La voce poetica distintiva dell'autrice emerge quindi come mezzo per promuovere un'etica di cura intersoggettiva e ambientale dimostrando ricco potenziale pedagogico nel coltivare l'empatia, il pensiero critico e la consapevolezza delle interconnessioni socio-ambientali e di genere.

KEYWORDS

**Giusi Quarenghi, Poetica della cura, Sensibilità ecologica, Rappresentazioni di genere, Ecofemminismo.
 Giusi Quarenghi, Poetics of care, Ecological sensitivity, Gender representations, Ecofeminism.**

This paper explores the work of Giusi Quarenghi, focusing on the pedagogically relevant intersection between her particular ecological sensibility- understood as a sensory and emotional connection with nature- and her complex representations of gender. It examines these aspects through the lens of key instances of ecofeminist thought, such as the critique of hierarchical dualisms (e.g., culture/nature, male/female) and the ethical appreciation of care and interconnectedness. Quarenghi's writing expresses a "poetics of care", highlighting the everyday, embodied experience and emotional universe, emphasising how nature functions as a profound experiential space. The child characters transcend stereotypes, displaying remarkable psychological and emotional depth, which suggests non-dominant relational patterns. The author's distinctive poetic voice thus emerges as a means of promoting an ethic of intersubjective and environmental care, demonstrating rich pedagogical potential in cultivating empathy, critical thinking, and awareness of socio-environmental and gender interconnections.

Citation: Baldini M. (2025). Giusi Quarenghi: una poetica della Cura tra quotidianità, ecologia e genere. *Women & Education*, 3(5), 114-119

Corresponding author: Michela Baldini | michela.baldini@unipegaso.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_21

Submitted: April 26, 2025 • **Accepted:** May 18, 2025 • **Published:** June 30, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Premessa

Nell'ambito della produzione letteraria italiana contemporanea rivolta all'infanzia e all'adolescenza, Giusi Quarenghi si profila come una figura autoriale di peculiare rilievo. Radicata nel territorio bergamasco, la sua cospicua opera attraversa una pluralità di generi – spaziando dalla poesia alla narrativa, dalle riscritture di fiabe alla divulgazione scientifica – e rivela una notevole versatilità accompagnata da profondità di sguardo, elementi che le hanno procurato significativi riconoscimenti critici e l'apprezzamento di un ampio pubblico. La critica ha spesso posto l'accento sulla sua distintiva capacità di sondare l'universo emotivo infantile attraverso un linguaggio poetico improntato a delicatezza, essenzialità e a una costante attenzione per la dimensione quotidiana. Le sue creazioni letterarie sono state interpretate quali dispositivi esistenziali, “quadri di emozioni” che illuminano la bellezza intrinseca dell'esistenza, assegnando alla parola una funzione euristica cruciale per la comprensione del mondo e dell'identità personale (Mortari, 1998). Ciononostante, a fronte di un generale plauso per la sua perizia stilistica e sensibilità, analisi critiche più mirate, condotte su opere specifiche, hanno sollevato interrogativi riguardo alla rappresentazione di particolari dinamiche relazionali, con specifico riferimento alle questioni di genere e al nesso tra umano e non-umano; tali analisi suggeriscono la possibile persistenza, in determinati testi, di modelli interpretativi gerarchici o di matrice antropocentrica (Gaard, 2017). Proprio questa tensione dialettica, tra la riconosciuta potenza espressiva e le potenziali problematicità ermeneutiche, funge da punto di avvio imprescindibile per un'indagine che miri a cogliere appieno la ricchezza e la complessità della sua produzione letteraria. Di particolare interesse risultano le intersezioni tra la specifica “poetica della cura” che anima la scrittura di Giusi Quarenghi e le sue implicazioni nell'educare le nuove generazioni verso una maggiore sensibilità ecologica e una comprensione meno stereotipata delle identità e delle relazioni di genere (Tronto, 1993; Gaard, 2017). Il suo corpus letterario, profondamente radicato nell'osservazione della vita quotidiana e costantemente attento alla dimensione interpersonale ed emotiva, si configura come uno strumento pedagogico-letterario di notevole pertinenza per la formazione integrale del lettore, fornendo orientamenti preziosi per navigare la complessità del mondo contemporaneo (Cambi, 2021). L'interpretazione di tali valenze può proficuamente avvalersi di un quadro teorico composito: in primo luogo l'Etica e la Pedagogia della Cura, specialmente nelle sue declinazioni femministe che enfatizzano la relazionalità, l'interdipendenza e la vulnerabilità in opposizione ai modelli etici tradizionali (Tronto, 1993), offrono una lente interpretativa primaria, applicabile anche in contesto educativo; in secondo luogo, i principi derivati dall'Eco-pedagogia e dall'Ecofemminismo arricchiscono ulteriormente la lettura, promuovendo il rispetto per la natura, la consapevolezza dell'interconnessione universale e la critica ai dualismi gerarchici (natura/cultura, uomo/donna, umano/non-umano) (Gaard, 2017; Malavasi, 2008); infine, un dialogo fecondo si instaura con gli Studi di Genere applicati alla letteratura giovanile, i quali sottolineano l'importanza di decostruire gli stereotipi sessisti e di favorire rappresentazioni plurali delle differenze. L'approfondimento di queste connessioni consente di afferrare più compiutamente la complessità e il valore formativo intrinseco dell'opera quarenghiana.

2. Dimensioni ecofemministe nella scrittura quarenghiana

Un aspetto centrale nella poetica di Quarenghi è la concezione della scrittura e della lettura quali atti intrinsecamente relazionali: l'impulso creativo scaturisce dall'ascolto e dalla gratitudine nei confronti delle narrazioni altrui, mentre il testo stesso acquista pienezza di vita e si completa unicamente nell'incontro dialogico con il lettore; quest'ultimo, imprimendo i propri segni e la propria traccia emotiva, diviene co-autore dell'opera e parte integrante della sua traiettoria biografica (Tronto, 1993). Tale ontologia relazionale, manifesta nelle riflessioni metanarrative dell'autrice e rintracciabile persino nelle sue note biografiche, si pone in profonda sintonia con l'etica della cura e della responsabilità intersoggettiva propugnata dal pensiero ecofemminista, sfidando così i paradigmi fondati sull'individualismo (Gaard, 2017; Strongoli, 2023).

Parallelamente, l'opera quarenghiana rivela una significativa valorizzazione dell'esperienza corporea e affettiva, in contrapposizione alla tradizionale svalutazione di tali ambiti rispetto alla razionalità astratta, uno dei temi cardine della riflessione ecofemminista (Gaard, 2017; De Castro, 2013). La metafora ricorrente della lettura come nutrimento, quale atto che coinvolge la sfera sensoriale, un “assaggio” e una “digestione” del testo, sottolinea la dimensione incarnata e viscerale del processo conoscitivo e dell'appropriazione del sapere (Nussbaum, 2001). Il libro stesso si trasforma in materia viva, suscettibile di esplorazione sensoriale, rispondendo a un bisogno primario dell'essere. Questa enfasi sull'*embodiment* e sull'affettività permea le sue narrazioni, suggerendo modalità di conoscenza che trascendono la pura intellettualizzazione.

Inoltre, la sua stessa prassi scrittoria, intesa come scoperta non predeterminata, e la struttura frequentemente interattiva e non lineare dei suoi testi, promuovono una validazione dell'esperienza soggettiva e del percorso ermeneutico individuale. Invitando il lettore a intraprendere itinerari “erratici”, a partecipare a giochi interpretativi e ad adottare forme di lettura non convenzionali, Quarenghi sembra privilegiare il pensiero divergente e la molteplicità dei significati, riecheggiando la critica ecofemminista nei confronti delle pretese di oggettività monolitica e

universalizzante (Gaard, 2017; hooks, 2023). Anche le rappresentazioni delle identità di genere e delle dinamiche interpersonali presenti nelle sue opere si prestano a un'interpretazione in chiave ecofemminista: figure femminili complesse, intente a cercare vie di fuga da ruoli prescritti o impegnate in faticosi percorsi di riappropriazione identitaria, unitamente alla sua pedagogia implicita della lettura – fondata sulla libera adesione affettiva anziché sull'imposizione normativa – suggeriscono una sottile ma persistente messa in discussione delle strutture gerarchiche e delle convenzioni sociali (Lopez, 2017; Trisciuzzi, 2017). Persino l'immaginario ludico di una riorganizzazione "affettiva" dello spazio bibliotecario può essere letto come una micro-utopia relazionale di stampo anti-gerarchico (hooks, 2000). Infine, la stessa cifra stilistica peculiare di Quarenghi, contraddistinta da versatilità, fluidità e dalla capacità di modulare registri e voci narrative, talvolta avvalendosi anche di specifici espedienti grafico-tipografici, non si configura come mero esercizio tecnico, ma appare piuttosto come il riflesso formale di quella visione del mondo interconnessa, anti-dualistica e processuale che l'analisi ecofemminista contribuisce a illuminare (Gaard, 2017; Baeli, 2024). Il suo linguaggio, vivido e metamorfico, sembra incarnare la medesima fluidità che connota le relazioni e le identità complesse rappresentate nelle sue storie.

3. La poetica della cura nel quotidiano narrato

Come anticipato, il concetto di "poetica della cura", applicato all'analisi letteraria, deriva dalle elaborazioni sviluppate in ambito filosofico ed etico, in particolare dalla *care ethics* femminista. Figure quali Noddings, Ruddick, Tronto hanno contribuito a delineare un paradigma etico alternativo a quello tradizionale della giustizia. Questo paradigma non si fonda su principi astratti e universali, bensì sulla pratica concreta della cura, intesa come attività relazionale, contestuale e responsiva e pone in risalto l'attenzione all'altro nella sua irripetibile specificità (Noddings, 1984), la capacità di rispondere ai suoi bisogni autentici (Ruddick, 1989), il riconoscimento della vulnerabilità e dell'interdipendenza quali condizioni umane fondamentali, e la critica all'ideale dell'individuo autonomo e autosufficiente (Tronto, 1993). La cura, in questa accezione, trascende il mero sentimentalismo per configurarsi come un articolato lavoro emotivo, cognitivo e pratico, richiedente competenze specifiche e dotato di un'intrinseca dimensione politica, connessa all'equa distribuzione delle responsabilità e delle risorse necessarie. Quando traslato in ambito letterario, questo approccio si traduce in una "poetica della cura", ossia un modo di narrare e di utilizzare il linguaggio che privilegia la rappresentazione sensibile delle relazioni, l'indagine approfondita delle emozioni, l'attenzione ai dettagli minuti del vissuto quotidiano e l'esercizio dell'empatia verso le esperienze dei personaggi, con particolare riguardo per i più vulnerabili. In ambito pedagogico, del resto, la cura è ampiamente riconosciuta quale fondamento dell'agire educativo, indispensabile per promuovere relazioni significative e processi di apprendimento autentici (Mortari, 1998).

La scrittura di Giusi Quarenghi offre numerose e significative esemplificazioni di tale poetica della cura. Innanzitutto, il suo linguaggio, pur caratterizzato da lirismo e, a tratti, da una certa ricercatezza formale, rimane costantemente ancorato all'esperienza concreta e all'universo percettivo ed emotivo dell'infanzia, avvalendosi frequentemente di un lessico colloquiale e di immediata accessibilità. La sua poesia si fa notare per una "estrema essenzialità" capace di trasfigurare il banale, di scorgere profondità nelle minuzie, nei gesti impercettibili, nelle routine quotidiane. Raccolte come *E sulle case il cielo* (2015) illustrano questa capacità di forgiare "formule magiche" per affrontare il succedersi dei giorni, trasformando l'ordinario in uno spazio fecondo di scoperta e meraviglia. La centralità accordata alle emozioni e alla soggettività costituisce un altro tratto saliente: le sue opere disegnano mappe particolareggiate dell'interiorità infantile, scandagliandone desideri, timori, gioie e inquietudini, spesso mediante l'adozione di una focalizzazione interna o l'instaurazione di un dialogo intimo e diretto con il destinatario. Quarenghi crea "quadri di parole" che colgono il fluire, "ora tranquillo, ora burrascoso", dei sentimenti (Nussbaum, 2001), conferendo legittimità all'intero spettro dell'esperienza emotiva. L'attenzione rivolta al corpo e all'esperienza sensoriale risulta parimenti fondamentale: la pelle si fa "mappa della nostra vita" mentre i sensi divengono porte d'accesso privilegiate alla conoscenza del mondo e di sé. Questo radicamento nell'*embodiment* può essere interpretato come una forma di cura rivolta all'integralità della persona e come un invito a vivere pienamente la dimensione presente.

Infine, la trama delle relazioni interpersonali è costantemente al cuore delle sue narrazioni: le dinamiche familiari, i legami amicali, i conflitti e le successive riconciliazioni, la ricerca di connessione e comunicazione (o la sua dolorosa mancanza) vengono esplorate con sensibilità e notevole acume psicologico. Questa poetica della cura si rivela, come già accennato, intrinsecamente pedagogica: l'enfasi sul linguaggio emotivo promuove l'alfabetizzazione affettiva, supportando i bambini nel processo di nominazione e significazione del proprio universo interiore e di quello altrui; la rappresentazione empatica delle relazioni interpersonali incentiva la comprensione reciproca e la capacità di adottare la prospettiva dell'altro; la valorizzazione attribuita al quotidiano contrasta la ricerca spasmodica dell'eccezionalità, educando a reperire valore e significato nell'esperienza ordinaria. La scrittura di Quarenghi, inoltre, con la sua peculiare lentezza e l'attenzione ai dettagli, educa all'osservazione attenta e alla contemplazione,

competenze preziose in un contesto culturale sovente dominato dalla fretta e dalla superficialità. La cura, pertanto, non si configura soltanto come un tema ricorrente nelle sue opere, ma sembra costituire il metodo stesso che ne informa la scrittura: un modo specifico di guardare il mondo, di accostarsi ai personaggi e alle loro vicende con rispetto, attenzione premurosa e delicatezza. L'autrice “si prende cura” delle parole, delle emozioni, dell'esperienza infantile, evitando giudizi sommari e sollecitando nel lettore una comprensione profonda e contestualizzata, che riecheggia la deliberazione morale situata proposta dall'etica della cura. La forza pedagogica dell'opera di Quarenghi risiede conseguentemente tanto nei contenuti veicolati quanto nelle modalità con cui essi vengono trattati, incarnando la cura a livello stilistico e narrativo.

4. Sguardi sulla natura e sensibilità ecologica

L'analisi della rappresentazione del mondo naturale nell'opera di Giusi Quarenghi mette in luce una significativa complessità, confermando la già menzionata tensione tra pregio stilistico e alcune possibili criticità tematiche. Emergono, infatti, elementi che attestano una spiccata sensibilità ecologica, affiancati però da ambivalenze che suggeriscono la persistenza di schemi interpretativi antropocentrici. Da un lato, testi come *I segreti del prato* (1995) manifestano un chiaro intento eco-pedagogico e mirano a promuovere una visione orizzontale dell'ecosistema e a stimolare nel giovane fruitore la curiosità e quel “senso della meraviglia” indicato da Rachel Carson come fondamento di un rapporto rispettoso con l'ambiente naturale: mentre alcune narrazioni, come il racconto *Piccole mani, piccole zampe* (1999) dall'omonima raccolta, propongono incontri empatici tra bambino e animale che trascendono i pregiudizi adulti, lasciando intravedere possibilità di comunicazione e accettazione reciproca tra specie diverse. Tali aspetti paiono in sintonia con i principi cardine dell'eco-pedagogia, la quale si prefigge di educare alla relazione consapevole e all'interconnessione con il mondo vivente.

Dall'altro lato, tuttavia, un'analisi critica più approfondita, rivela l'esistenza di limiti e contraddizioni (Gaard, 2009; Trisciuzzi, 2020). Nello stesso volume *I segreti del prato*, l'utilizzo di metafore afferenti alla sfera bellica per descrivere il mondo degli insetti rischia di entrare in conflitto con l'intento di promuovere una visione orizzontale e interconnessa. In altri racconti, inclusi quelli della raccolta *Piccole mani, piccole zampe* o nel volume *Anch'io ho un cane* (1993), la valutazione degli animali sembra basarsi frequentemente su criteri di natura puramente antropocentrica (come l'utilità, la pulizia, la non invasività dello spazio domestico). Inoltre, il contatto diretto con la natura può suscitare timore nonostante un amore idealizzato per essa, e l'effettiva integrazione dell'animale all'interno della vita familiare appare talvolta subordinata a gerarchie e dinamiche prettamente umane. Queste evidenziate ambivalenze possono essere utilmente interpretate attraverso le lenti concettuali offerte dall'ecofemminismo: la critica ecofemminista ai dualismi gerarchici e all'associazione storicamente costruita tra il dominio sulla natura e l'oppressione di genere fornisce strumenti per leggere la ricorrente, seppur problematica, opposizione tra figure materne – spesso confinate allo spazio domestico – e figure paterne – rappresentate come più aperte verso la natura – così come la tendenza a percepire l'animale alla stregua di un “altro”, da valutare secondo parametri umani. Tale impostazione contrasta con l'enfasi posta dall'etica ecofemminista sull'interconnessione e sul necessario superamento dell'antropocentrismo.

Il potenziale eco-pedagogico rintracciabile nell'opera di Quarenghi risiede, dunque, innegabilmente nella sua capacità di coltivare un legame affettivo con la natura più prossima e quotidiana, avvalendosi della forza evocativa del linguaggio poetico e narrativo. Ciononostante, la sua peculiare “poetica della cura”, così efficace nell'esplorare le sfumature dell'interiorità umana, sembra manifestare alcuni limiti quando si confronta con l'alterità radicale del non-umano. La cura rivolta alla natura appare, in certe circostanze, filtrata da bisogni, paure e categorie prettamente umane, rischiando così di configurarsi maggiormente come una cura *per* la natura, intesa quale oggetto dell'affetto o dell'interesse umano, piuttosto che una cura *della* natura quale pieno riconoscimento della sua intrinseca soggettività e interconnessione, libera da gerarchie antropocentriche. Ne consegue che l'utilizzo dei suoi testi in chiave di alfabetizzazione ambientale necessita di essere accompagnato da una riflessione critica capace di coglierne le sfumature e le potenziali contraddizioni.

5. La Cura come chiave interpretativa ed educativa

L'analisi condotta sull'opera di Giusi Quarenghi, impiegando le lenti interconnesse della pedagogia della cura, dell'eco-pedagogia e degli studi di genere, ha consentito di delineare un profilo autoriale complesso e ricco di sfaccettature. Emerge con nettezza come la “poetica della cura” rappresenti un elemento centrale e distintivo della sua produzione letteraria, configurandosi quale chiave interpretativa privilegiata che ne illumina tanto le scelte stilistiche quanto i contenuti tematici. Tale poetica si manifesta primariamente nell'attenzione costante riservata al quotidiano, inteso come spazio privilegiato per l'esperienza e la costruzione di senso; nell'esplorazione profonda e al contempo delicata dell'universo emotivo infantile; nella centralità attribuita alle dinamiche relazionali, siano esse familiari o

amicali; e nell'impiego di un linguaggio poetico essenziale ma potentemente evocativo, in grado di nominare con precisione e sensibilità le esperienze interiori ed esteriori. Questa medesima lente interpretativa della cura informa anche l'approccio dell'autrice ai temi della sensibilità ecologica e della complessità di genere, sebbene gli esiti si rivelino, come discusso, talvolta ambivalenti: se da un lato la sua scrittura detiene un indubbio potenziale nel promuovere un legame affettivo con la natura circostante e nell'educare all'empatia verso l'alterità, dall'altro lato permangono, in alcune opere, tracce di retaggio antropocentrico o la riproposizione di gerarchie consolidate tra la sfera umana e quella non umana. La cura, intesa quindi come metodo di scrittura attento alla singolarità e al contesto, sembra guidare l'autrice nell'esplorazione di questi territori complessi, generando talvolta risultati di grande profondità empatica, ma rimanendo in altre occasioni forse all'interno di confini culturali non sufficientemente problematizzati. Nonostante queste tensioni critiche, il valore pedagogico complessivo ascrivibile all'opera di Giusi Quarenghi appare difficilmente contestabile. Esso risiede, in modo fondamentale, nella sua capacità unica di coltivare nel giovane lettore un atteggiamento di cura pervasivo e multidimensionale: cura per le parole e per la loro intrinseca capacità di esprimere e dare forma al mondo; cura per le emozioni, sia proprie che altrui, imparando a riconoscerle, nominarle e gestirle; cura per le relazioni interpersonali, comprendendone le complessità e l'importanza vitale; cura per il mondo circostante, sia esso l'ambiente più intimo e domestico, il giardino o il prato vicino casa. In un'epoca frequentemente segnata da frammentazione esperienziale, accelerazione dei ritmi di vita e da una percepibile carenza di empatia diffusa, l'educazione a questa forma di attenzione premurosa e responsabile si rivela quanto mai necessaria per promuovere la formazione integrale della persona. Il contributo specifico che Giusi Quarenghi apporta al panorama letterario e pedagogico italiano consiste precisamente nell'aver saputo coniugare, con rara maestria, profondità emotiva e accessibilità linguistica, indubbio valore estetico e intrinseco potenziale formativo. La sua opera offre una proposta originale e preziosa di "alfabetizzazione sentimentale ed ecologica", saldamente radicata nell'esperienza concreta e quotidiana del bambino, ma al contempo capace di aprirsi a riflessioni di portata universale sulla vita, sulla crescita individuale, sulla costruzione dell'identità, sulla relazione con l'altro da sé e con l'ambiente naturale e sociale. In definitiva, leggere Giusi Quarenghi oggi significa accostarsi a un corpus letterario che sollecita uno sguardo critico e consapevole, ma che richiede al contempo la capacità di riconoscerne la profonda umanità e la straordinaria abilità nel parlare all'infanzia – e non soltanto ad essa – con intelligenza, delicatezza e profondo rispetto (Tronto, 1993; Mortari, 1998). I suoi libri offrono strumenti preziosi non solo per "imparare parole nuove e a pensare pensieri nuovi" (hooks, 2023), ma soprattutto per coltivare quella cura che, quale fondamento etico e relazionale essenziale, "protegge la qualità della relazione" e costituisce, forse, la risorsa più preziosa per abitare consapevolmente il nostro tempo complesso (Cambi, 2021).

Riferimenti bibliografici

- Baeli V. (2024). Orizzonti critici dell'ecofemminismo: lineamenti per una pedagogia critica. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 16(28), pp. 3-16.
- Cambi F. (2021). *Scuola e cittadinanza. Per la formazione etico-politica dei giovani*. Roma: Studium.
- Catarsi E., Bacchetti F. (a cura di) (2006). *I "Tusitala". Scrittori italiani contemporanei di letteratura giovanile*. Tirrenia: Del Cerro.
- De Castro M. (2013). Ecofemminismo: un approccio di genere alla questione ambientale. *Culture della sostenibilità*, VI(12), pp. 257-267.
- De Lucia P. (2017). Vivir Bien con Menos. Una prospettiva ecofemminista per un nuovo patto sociale. *Deportate, esuli, profughe. Rivista telematica di studi sulla memoria femminile*, 35, pp. 185-186.
- De Vita A. (2025). *Ecopedagogia femminista. Prospettive di genere nella transizione ecosociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Dozza L. (a cura di) (2018). *Maestra Natura. Per una pedagogia esperienziale e co-partecipata*. Bergamo: Zeroseiup.
- Dozza L. (2018). Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra. *Pedagogia oggi*, 16(1), pp. 193-212.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2014). *Una scuola per il Duemila. L'avventura del conoscere tra banchi e mondi ecologici*. Palermo: Sellerio.
- Gaard G. (2009). *Children's environmental literature: from ecocriticism to ecopedagogy*. *Neohel-Icon*, 36, pp. 321-334.
- Gaard G. (2017). *Critical ecofeminism*. Maryland-London: Lexington Books.
- hooks b. (2000). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Meltemi.
- hooks b. (2023). *Insegnare il pensiero critico. Saggezza pratica*. Milano: Meltemi.
- La Rosa V. (2017). Nel giardino selvatico. Suggestioni pedagogiche tra rinnovamento educativo e letteratura per l'infanzia all'alba del Novecento. In M. Tomarchio, L. Todaro (a cura di), *Spazi formativi, modelli e pratiche di educazione all'aperto nel primo Novecento*. Milano: Apogeo.
- Lazzarato F., Ziliotto D. (a cura di) (1987). *Bimbe donne e bambole. Protagoniste bambine nei libri per l'infanzia*. Roma: Artemide.
- Lopez A.G. (a cura di) (2017). *Decostruire l'immaginario femminile. Percorsi educativi per vecchie e nuove forme di condizionamento culturale*. Pisa: ETS.
- Malavasi P. (2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola.

- Marchetti L. (2012). *Alfabeti ecologici*. Bari: Progedit.
- Mortari L. (1998). *Ecologicamente pensando. Cultura ambientale e processi formativi*. Milano: Unicopli.
- Noddings N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. California: University of California.
- Nussbaum M. (2000). *Women and human development the capabilities approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum M. (2001). *The Intelligence of Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Orefice C. (2020). *Lo studio della cura educativa in un'ottica complessa*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Prisco G. (2025). Dalla parte delle donne e dell'ambiente: il pluralismo delle differenze nelle istanze ecofemministe. In F. Dello Preite, V. Gheno, *Altre prospettive sulla violenza di genere*. Milano: FrancoAngeli.
- Quarenghi G. (1995). *I segreti del prato*. Firenze: Giunti.
- Quarenghi G. (1999). *Piccole mani, piccole zampe*. Milano: Mondadori.
- Quarenghi G. (2001). *Anch'io ho un cane*. Modena: Panini.
- Ruddick S. (1989). *Maternal Thinking. Toward a Politics of Peace*. Boston: Beacon Press.
- Shiva V. (1988). *Staying Alive: Women, Ecology, and Development*. Londra: Zed Books.
- Strongoli R.C. (2023). Per un'educazione ecofemminista. Pluralismo delle differenze ed educazione alla pace. *MeTis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 13(1).
- Trisciuzzi M. T. (2017). *Questioni di genere. Riflessioni sul tema tra letteratura per l'infanzia e albi illustrati*. In Lopez A. G. (a cura di). *Decostruire l'immaginario femminile. Percorsi educativi per vecchie e nuove forme di condizionamento culturale*. Pisa: ETS.
- Trisciuzzi M. T. (2020). Il Pollicino verde. Un viaggio tra le storie che narrano il rapporto tra Infanzia e Natura. *Il folletto. La rivista dell'istituto svizzero media e ragazzi*, 2(20), pp. 2-44.
- Tronto J. (1993). *Moral Boundaries. A political argument for an ethic of care*. New York: Routledge.
- Ulivieri S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.
- Ulivieri S. (2015) (a cura di). *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*. Milano: FrancoAngeli.

Between human and *non-human*.

Ecological perspectives in contemporary children's literature

Tra umano e non umano.

Prospettive ecologiche nella letteratura per l'infanzia contemporanea

Rossella Caso

Researcher, University of Foggia, rossella.caso@unifg.it



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Starting from the ecofeminist paradigm, this contribution explores children's literature as a tool for reflecting on current environmental issues and the role of childhood in countering violence and domination over the natural, animal, and human systems. The child's body, vulnerable and constantly evolving, and so different from the adult's, is viewed as a vehicle for an ecosystemic experience of coexistence between humans, animals, and nature. The analysis of works by several contemporary authors suggests that resisting domination means returning to that primordial state of interconnectedness with the natural world and all the creatures, human and non-human, inhabiting the Earth.

KEYWORDS

Childhood, children's literature, child's body, nature, ecofeminist paradigm.
Infanzia, letteratura per l'infanzia, corpo infantile, natura, paradigma ecofemminista.

Partendo dal paradigma dell'eco-femminismo, il contributo esplora la letteratura per l'infanzia come strumento per riflettere sulle attuali questioni ambientali e sul ruolo dell'infanzia nel contrastare la violenza e il dominio sul sistema naturale, animale e umano. Il corpo del bambino, fragile e in continua trasformazione, così diverso da quello adulto, è visto come veicolo di un'esperienza ecosistemica di coesistenza tra esseri umani, animali e natura. L'analisi di opere di alcune autrici contemporanee suggerisce che resistere al dominio significa ritornare a quello stato primordiale di interconnessione con il mondo naturale e con tutte le creature, umane e non, che abitano il pianeta Terra.

Citation: Caso R. (2025). Between human and non-human. Ecological perspectives in contemporary children's literature. *Women & Education*, 3(5), 120-124

Corresponding author: Rossella Caso | rossella.caso@unifg.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_22

Submitted: April 11, 2025 • **Accepted:** May 24, 2025 • **Published:** June 30, 2025

Pensa MultiMedia: ISSN 2975-0105 (online)

1. Being a child or about the “extreme smallness” of childhood

“A child is a little person. They are only small for a short while, then they grow up. [...] Slowly and silently, their body stretches,” writes Beatrice Alemagna – renowned author and illustrator of children’s literature – in her attempt to answer a fundamental question through her picturebook: *What is a Child?* (Alemagna, 2008)¹.

In children’s literature, being a child – understood in its ontological essence – is often portrayed as a condition deeply rooted in the body: a small, fragile, and transitory body, “with small hands, small feet, and small ears” (Alemagna, 2008). It is a body destined to grow and transform, to stretch and eventually no longer be small. This body bears the marks of its own irreducible difference, of which “extreme smallness,” as Milena Bernardi (2007) defines it, is but one possible trait: “There are children of all kinds, of all colors, of all shapes. [...] There are strange, short, round, silent children. Children with glasses, in wheelchairs. Children with braces that sparkle in the sun” (Alemagna, 2008).

It is also a body marked by radical otherness, an otherness that resides in what the “latent pedagogies” (Becchi, 2005) of the adult world tend to reject, yet which is, and must remain, an integral part of the child’s way of being-in-the-world. “There are difficult, obnoxious children who never want to go to sleep, spoiled children who do only what they want, children who sometimes break plates, bowls, and everything else”, Alemagna (2008) writes again.

Most significantly for our purposes, it is also a body that serves as a conduit for a profound and often revelatory connection with the cosmos, a connection that allows the child to cry when a stone slips into the water, and conversely, to experience joy in smelling the grass with closed eyes, chasing pigeons, shouting freely, listening to the distant voice of seashells, or even wrinkling their nose in front of a mirror (Alemagna, 2008). The infinitesimal – rarely, if ever, noticed by adults – is frequently explored by children (Bernardi, 2007).

Thus, the “paper childhoods” depicted in picturebooks, with their gaze so deeply attuned to everything – to the substance flowing beneath the visible – subvert the conventional logics through which adults interpret the world. These childhoods engage in a discourse that may be described as “profoundly philosophical” (Grilli, 2021): a form of philosophy that speaks precisely to what the adult gaze can no longer perceive, and which concerns the essential, the radical, and the unsettling – yet also the deeply revealing – dimensions of human existence. Among these is the child’s relationship with the natural, social, and animal worlds, in which they experience, perhaps for the last time, a deep and intuitive sense of fusion with the “everything” that will later become fragmented and distant in adulthood.

2. From the maternal body to the child’s body. Reading childhood through the eco-feminist paradigm

Children’s literature, when analyzed through the lens of ecofeminism and ecocriticism, provides valuable tools for deconstructing what, according to Greta Gaard (2019), are the three stages of the *logic of domination*. This logic pertains to the structures of oppression inherent in the system: *alienation*, defined as the belief in a separate identity, individualism, and the total autonomy of the individual in their relationship with the world; *hierarchy*, where a single characteristic is elevated as the defining feature of the self, seen as the sole criterion through which to interpret one’s relationship with the physical, natural, and anthropic otherness; and *domination*, which justifies the subordination of beings based on their presumed inferiority and the absence of that singular, fundamental characteristic.

According to Gaard, whose reflections are presented in *Critical Ecofeminism* (2019), it is precisely the ecofeminist and ecocritical perspectives that can shed light on narratives that, among others, seem to provide an antidote to the logic of domination. This logic is rooted in the myth of the separate self and offers stories that speak of connection, community, and deep interdependence among humans, animals, and nature.

The metaphorical site of this connection appears to be the body: first the maternal body, which shelters and nurtures life; then the infant body, nourished by the maternal body and sustained by breast milk; and finally, the child’s body, in its close relationship with nature, becoming a body itself, a Great Mother that protects and embraces the body of her child. Contemporary children’s literature delves deeply into these aspects, narrating a fusion that passes through these bodies, connecting them not only to one another but to the cosmos as a whole, as will be demonstrated in the examples below.

“My mother is love on the surface of her skin. A whole garden”, writes Stéphane Servant in *My Mother* (2016), illustrated by Emmanuelle Houdart. A “love on the surface of her skin” (Ibidem) encapsulates a lifelong bond: “Do not fear, my mother said. When you were born, I tattooed in my heart a bird’s song, your first cry, a dew drop, your beloved face” (Ibidem). The mother and child are depicted with the little one’s head resting on the

1 English translations of quotation from the texts referred to in the article are by the writer.

mother's chest, and their bodies appear almost fused once again; the mother's body is literally permeated by nature, while the child's body is simultaneously intertwined with the mother's. She is the Great Mother, with all her fruits and inhabitants, including the wolf, which in fairy tale symbolism represents the guardian of the threshold, the boundary separating life from death, of which the wolf is the messenger. The experience of motherhood clearly involves traversing the margins, what Faeti (1998) refers to as the "shadow zone", a zone inhabited by women, children, and, alongside them, animals. It is a space inhabited only by those who are capable of perceiving the substance flowing beneath the concrete reality of things, and this substance is linked to the human condition: life as it is born, and death as it comes to an end. This dual function is biologically embodied in the amniotic fluid, which can serve both functions – life-giving or death-bringing – if the child does not see the light of day. This duality is clearly embodied and safeguarded by the mother's own body.

An "tree-body" is that of an expectant mother, again depicted by Emmanuelle Houdart in *Refuges* (2021), "a place that makes you feel safe, where nothing bad can happen to you" (Ibidem), "a round, soft, and ambulatory home" (Ibidem), as Mariana Ruiz Johnson describes it in the book *The Mother* (2013). This body preserves life and, at the same time, delivers it to the world.

3. Co-being, between human and non-human

A child's engagement with the world begins with their nervous system, which, as demonstrated by neuroscientific studies drawing on Darwin's *A Biographical Sketch of an Infant*, is particularly open and receptive to the natural, animal, and anthropic environment. This openness likely stems from qualities inherent to the child's in-fans state, traditionally associated with the animal world and reflecting ideas of "non-autonomy" and "deficiency" in the child (Grilli, 2022). As Egle Becchi notes in *A History of Childhood*, it was not uncommon for the child to be "assimilated to the animal kingdom and to humble figures of society, connected to seasons, times of the day, and numbers that could mark their growth and establish unambiguous terms for their age, as well as elements or states of elements, with which care could be provided" (Becchi, 1994, p. 37). Here, the idea of care is primarily linked to the attempt to discipline and conform the child's body, drawing it closer to the idea of a child who is "all vitality and health" (Ibidem), as outlined in the latent pedagogies of the adult world.

R. Schérer and G. Hocquenghem (1976) coined the term "co-being of childhood" to describe this special relationship with the non-human. According to this theory, the unfinished body of the child is particularly predisposed to hybridization with the non-human – plants, air, water, animals – reproducing in the world the stages of the species recapitulation that Ernst Haeckel had associated with the human fetus. This process would see the child experiencing all forms of life, erasing the boundaries between species and with nature (Grilli, 2022). This peculiarity is evident in how childhood tends to dwell on the substance of all things, pulling at the fringes of experiences, as Walter Benjamin (2010) suggests, unraveling them and drawing the greatest happiness from this practice.

The child is, by nature, an "ecological" being, in the etymological sense of the word "oikos" (from which "ecological" derives), meaning both "home" and "environment." The child, therefore, would feel particularly at ease within the ecosystem, perceiving themselves in perfect continuity with it, their body existing in a space between the human and the non-human. Aquatic children, half-human and half-fish, who began appearing in illustrated literature between the nineteenth and twentieth centuries, are a particularly striking example of this, as is the quintessential "forest-child" of our literature: Pinocchio, who tells the story of a childhood that, at its origin – the Great Mother – must always return to in order to rediscover the meaning of their (non)human existence.

4. On a great day of nothing, a child...

When it ventures into nature, childhood, with the wonder and amazement that characterize its gaze on the world, discovers the interdependencies that govern the ecosystem: «the interactions that link the sun, water, earth, and blade of grass» (Frabboni, Pinto, 2008, p. 184), and these connections with its still unfinished body, still fused with them.

Among the "paper" children that tell of this bond is the unnamed protagonist of *A Great Day of Nothing* by Beatrice Alemagna (2016). It has been chosen because, more than any other, it narratively represents the themes that this contribution attempts to explore.

At the beginning of the story, the child seems almost unaware of nature, just outside his family's country house. He lies on the couch, with a video game in his hands, narrating a battle with aliens. For him, while his mother sits working at the computer, it seems to be the only form of entertainment. This continues until the mother forces him to go outside, despite the rain, the mud, and despite his refusal. He wears a red raincoat. Red, like Little Red Riding Hood's.

And in that countryside, so similar to the forest where Little Red Riding Hood moved, the child ends up (happily) getting lost. The game console, accidentally dropped into the pond, delivers him to the textures of nature, to its smells and inhabitants, snails and frogs, awakened by the heavy rain. The red raincoat, while helping the reader to always keep track of him, distinguishing him from the surrounding vegetation and allowing his path to be followed, also confuses him now with a mushroom, now with a flower, until his near-total metamorphosis into the trunk of a tree: “The drops were hitting my back like stones. I felt like a tree lost in the storm” (Ibidem).

This “fusion” between self and the whole – vegetal and animal – refers to the profound nature of childhood, ancestral and blended with the natural and vegetal environment, with its cycle of changes, life, and death. A slip, and the world, viewed upside down, suddenly offers a new perspective on things: he climbs a tree, breathes the air deeply like an animal, drinks the rain, encounters unknown insects, talks to a bird, jumps in a puddle splashing everywhere, collects smooth, shiny pebbles, and within them, he sees the world sparkling.

Once this experience of connection, so intimate and profound, is lived, the child will no longer be the same. Once back home and having removed the wet raincoat, he can look at his mother with new eyes. Sitting together with a hot chocolate, the embrace that is never told but fully evoked by the glance they finally exchange.

The child, in his “animal” and “wild” dimension, becomes the bearer of a “potentiated” and therefore “resilient” childhood. For while inhabiting the darkness and looking fear straight in the eyes, stepping out of the nursery where the adult world would like to confine him, he knows, thanks to his ancestral wisdom, that only his gaze can truly penetrate its invisibility, leading to a deeper understanding of the human condition, of which he embodies, in essence, its most intimate substance. And this substance is profoundly interconnected with the whole.

Rachel Carson (2020), in *The Sense of Wonder (Brevi lezioni di meraviglia)*, writes:

Many children, perhaps because they are small themselves and closer to the ground, notice and appreciate what is small and inconspicuous. For this reason, it is easy to share with them the beauty that usually escapes us because we look too quickly and see the whole but not its parts. Some of nature's most exquisite works are miniature, as anyone who has observed a snowflake through a magnifying glass knows. Just invest a few dollars in a good magnifying glass to bring a new world to life. Together with your child, look at objects that you habitually judge as common or uninteresting. A sprinkle of sand grains can reveal glittering gems in shades of pink or crystal, sparkling black beads, or even an assortment of Lilliputian stones, sea urchin spines, and snail shell fragments. A clump of moss viewed through a lens will turn into a dense tropical jungle, where insects as large as tigers sneak around strange, lush trees (pp. 22-23).

While deconstructing the founding concepts of the logic of domination – *alienation*, *hierarchy*, and *domination* – these childhoods portrayed seem to tell us, between the lines, that humanity will have the opportunity to save itself only if, perhaps in “a great day of nothing”, it succeeds in finding new forms of relationship with the non-human. Only if it can give citizenship to the child's other gaze, capable, precisely due to its intrinsic otherness, of renewing reality and making it more habitable. In this way, it will have introduced care and respect for oneself, for others, and for the cosmos (Grilli, 2022).

References

- Alemagna B. (2008). *Che cos'è un bambino?*. Milano: Topipittori.
- Alemagna B. (2016). *Un grande giorno di niente*. Milano: Topipittori.
- Ascenzi A. (a cura di) (2002). *La letteratura per l'infanzia oggi. Questioni epistemologiche, metodologie di indagine e prospettive di ricerca*. Brescia: Vita e Pensiero.
- Becchi E. (1994). *I bambini nella storia*. Roma-Bari: Laterza.
- Becchi E. (2005). Pedagogie latenti: una nota. *Quaderni di didattica della scrittura*, 1, pp. 105-110.
- Benjamin W. (2010). *Annotazioni sul medesimo esperimento*. In Id., *Sull'hashish* (1934) (pp. 125-127). Torino: Einaudi.
- Bernardi M. (2007). *Infanzia e fiaba*. Bologna: Bononia University Press.
- Beseghi E. (a cura di) (2008). *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*. Bologna: Bononia University Press.
- Cambi F., Ulivieri S. (1988). *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Cambi F., Pinto Minerva F. (2023). *Governare l'età della tecnica. Il ruolo chiave della formazione*. Milano: Mimesis.
- Carson R. (2020). *Brevi lezioni di meraviglia. Elogio della natura per genitori e figli*. Sansepolcro: Aboca.
- De Serio B. (2011). *L'irriducibile complessità dell'infanzia*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Faeti A. (1976). *La letteratura per l'infanzia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Faeti A. (1998). *La casa sull'albero. Orrore, mistero, paura, infanzie in Stephen King*. Torino: Einaudi.
- Fava S. (2021). *La letteratura per l'infanzia a partire dagli studi di Renata Lollo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Filograsso I. (2006). *Polisemia della fiaba*. Roma: Anicia.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2008). *La scuola dell'infanzia*. Roma-Bari: Laterza.
- Gaard G. (2019). *Critical Ecofeminism*. Bloomsbury: Lexington Books.

- Grilli G. (2020). Il corpo bambino e la natura umana. La letteratura per l'infanzia come discorso filosofico. In L. Cantatore, N. Galli Laforest, G. Grilli, G. Piccinnini, I. Tontardini, E. Varrà, *In cerca di guai. Studiare la letteratura per l'infanzia* (pp. 33-67). Parma: Junior Spaggiari.
- Grilli G. (2022). Le voci del non umano e le ibridazioni del corpo bambino. La letteratura per l'infanzia come meditazione intorno al rapporto uomo-natura. *Metis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 12 (2), pp. 164-180.
- Houdart E. (2021). *Rifugi*. Modena: Logos.
- Lopez A. G., Loiodice I. (2022). Il corpo come luogo di attraversamenti e ibridazioni. *Metis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 12(2), I-IV.
- Malavasi P. (2003). *Per abitare la Terra, un'educazione sostenibile*. Milano: ISU.
- Pinto Minerva F., Gallelli R. (2004). *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*. Roma: Carocci.
- Ruiz Johnson M. (2013). *La mamma*. Firenze: Kalandraka.
- Schérer R., Hocquenghem G. (1976). *Co-ire. Album sistematico dell'infanzia*. Milano: Feltrinelli.
- Servant S., Houdart E. (2016). *Mia madre*. Modena: Logos.

Anita Gramigna

Pedagogia della fantasia. L'allestimento di contesti cognitivi per i più piccoli

Tab Edizioni, Roma, 2022.

Il saggio *Pedagogia della fantasia* (2022, Tab Edizioni) di Anita Gramigna, Professoressa ordinaria di Pedagogia generale presso l'Università di Ferrara, si distingue per la sua rigorosa analisi del potenziale della fantasia, del sogno e del surreale nel processo di costruzione del pensiero narrativo, e di conseguenza nella formazione di bambine e bambini. Il volume propone riflessioni e piste operative volte a coltivare, attraverso diversi giochi letterari, le strutture narrative del pensiero fin dalla prima infanzia. Queste strutture cognitive si configurano come gli strumenti primari attraverso cui i bambini interpretano e danno forma alla realtà circostante, costruendo così la loro percezione, conoscenza ed esperienza del mondo.

L'analisi condotta in *Pedagogia della fantasia* mostra con efficacia la capacità delle storie di dare avvio a processi di strutturazione e comprensione della realtà. Secondo questa prospettiva, la competenza narrativa porta con sé diverse forme di intelligenza, tra cui spicca quella creativa, che viene sapientemente educata e potenziata proprio attraverso la valorizzazione della meraviglia, in contesti educativi appositamente predisposti per la sperimentazione fantastica e l'allenamento della creatività. Il libro è quindi un "(anti)manuale di pedagogia della fantasia" (p. 16) che invita il lettore a intraprendere nuovi itinerari di formazione della coscienza di sé tramite la narrazione, intrecciando le strutture narrative del pensiero e l'interpretazione poliedrica del reale, del mondo e del sé.

L'opera si apre con una sezione introduttiva dedicata alla Pedagogia della fantasia. Il saggio prende le mosse dal pensiero di Bruner, secondo cui l'atto di narrare storie costituisce il fondamento stesso del pensiero, del conoscere e del conoscersi. Forte di una solida base teorica che spazia dalla pedagogia alla filosofia, dalla linguistica alla narratologia, Gramigna rielabora con attenzione le riflessioni di studiosi come Foucault, Taylor, Damasio, Rodari e Dallari, predisponendo in questo modo un terreno interdisciplinare su cui costruire proposte educative innovative, incentrate sul potere trasformativo della fantasia e sul potenziale pedagogico inesplorato della narrazione, del gioco, della curiosità e dell'immaginazione.

La tesi centrale del lavoro di Gramigna si sviluppa dalla necessità di educare l'immaginazione a partire dall'infanzia, in quanto l'immaginazione "attraverso la fantasia, fornisce materiale di lavoro alla creatività, getta le basi per un pensiero connettivo, alimenta la motivazione all'apprendimento, anzi, ne costituisce l'humus" (p. 18). L'autrice si propone di illustrare le svariate opportunità che educatori e genitori hanno a disposizione per coltivare un'educazione dell'immaginazione, una vera e propria pedagogia della fantasia. A questo scopo, il volume presenta una serie di giochi narrativi costruiti sul paradigma della differenza e sul binomio inscindibile tra fantasia ed emozione. In particolare, vengono proposti alcuni racconti – adattati e resi accessibili al contesto di riferimento – tratti dal celebre libro *Leyendas de Guatemala* (1930) del premio Nobel Miguel Angel Asturias. In queste narrazioni, il paradigma della differenza si intreccia in modo affascinante con percorsi artistici, ludici, narrativi ed emotivi, dove le icone dell'immaginario mitologico precolombiano si sono ingegnosamente «metticiate» con le culture successive, dando vita a un realismo magico e a un surrealismo di grande forza evocativa e di particolare efficacia nel rispecchiare l'approccio esplorativo, curioso e onirico dei bambini verso il mondo. Dopo aver delineato con precisione la biografia e il contesto delle opere di Asturias, offrendo così una visione interpretativa completa della sua produzione letteraria, l'autrice sottolinea come, attraverso uno 'scatto' che ci proietta dall'ordinario allo straordinario, queste storie ci invitino a riflettere sulla libertà e in libertà, a dare forma all'impossibile, a dare voce al turbamento, alla sorpresa, all'avventura, al perturbante.

Andando più nel dettaglio della struttura del saggio, il volume si divide in tre capitoli. Il primo capitolo, intitolato *Pensare al meraviglioso*, pone l'accento sulle potenzialità formative del sentimento di meraviglia così caro all'infanzia, da cui scaturiscono la voglia di conoscenza, la curiosità verso il mondo e la lenta ma progressiva consapevolezza di sé che i bambini mettono in atto attraverso un approccio prevalentemente ludico e dai tratti onirici. Il pensiero onirico racchiude una funzione metacognitiva il cui potenziale educativo non è stato ancora del tutto esplorato: il mondo del sogno, con le sue logiche e grammatiche aliene all'ordinario, apre nuove prospettive sul reale e inventa schemi di pensiero inediti. Ancorando costrutti teorici a prodotti culturali come il *Manifesto del surrealismo* (1924), Gramigna si addentra con originalità nel regno del sogno, dell'assurdo, di ciò che trascende

la norma e la realtà socialmente condivisa, così da sondarne le potenzialità ludiche, narrative e formative. Il surreale si configura pertanto come un autentico laboratorio educativo a misura dell'infanzia sognante: attraverso la dimensione onirica, possiamo dare forma a “un pensiero di segno differente rispetto a quello al quale ci educano le nostre tradizioni scolastiche. È un pensiero che costruisce conoscenza attraverso l'elaborazione di immagini le quali altro non sono che rappresentazioni metaforiche del reale e della sua esperibilità” (p. 45).

Il secondo capitolo, *Racconti di sogni visionari*, traccia con chiarezza le linee epistemologiche della proposta educativa che costituisce il focus della ricerca, per poi condurre il lettore verso la narrativa onirica di Asturias. Il capitolo delinea quindi le potenzialità trasformatrici dell'immaginazione, rifacendosi a diversi studi – tra cui spiccano quelli pionieristici di Foucault – e inquadrando il sogno come libera manifestazione dell'esistenza, come lo strumento privilegiato per costruire una relazione con la realtà priva di vincoli. Il volume propone così una didattica del sogno strettamente intrecciata a una pedagogia delle emozioni, fondata tanto sull'immaginario onirico quanto sulle competenze estetiche, oltre che sviluppata attraverso il linguaggio evocativo del sogno, del fiabesco e della meraviglia. In linea con gli esercizi di Rodari nella *Grammatica della fantasia*, le attività proposte giocano con simboli, metafore e strutture narrative spinte verso il surreale e il fantastico. Le leggende e le storie di Asturias si prestano molto bene – come il libro dimostra – a questa sperimentazione artistica e narrativa, dove realtà e fantasia si incontrano e si contaminano reciprocamente attraverso la forza trasformatrice del pensiero creativo.

Il terzo capitolo, intitolato *L'educazione della creatività*, esplora la connessione tra diversi ambiti cognitivi della conoscenza, tra ciò che è abitualmente pensato e ciò che è ancora inesplorato. Si delinea così una proposta formativa orientata all'esplorazione degli spazi cognitivi ‘impensati’, al fine di innescare processi di coscientizzazione e svelamento fondati sulla sinergia tra creatività ed emozioni. Il capitolo vuole fornire metodi e materiali concreti a cui attingere per ampliare l'esperienza immaginifica fin dalla prima infanzia, costruendo così solide basi per lo sviluppo del pensiero astratto, per il potenziamento della creatività, per la costruzione di nuovi significati e per incentivare il pensiero divergente. In chiusura, *Pedagogia della fantasia* offre esercizi creativi di impronta didattica e suggestioni operative da sperimentare concretamente con i bambini della scuola dell'infanzia.

Per concludere, il volume si configura come una guida preziosa e controcorrente per educatrici ed educatori, oltre che per genitori e familiari desiderosi di nutrire la curiosità immaginifica e creativa dei più piccoli. L'opera invita a riscoprire il piacere di giocare con le strutture narrative, in piena sintonia con il pensiero di Gianni Rodari, a plasmare in modo innovativo ciò che già conosciamo e a riservare uno sguardo curioso e aperto verso ciò che si colloca al di fuori dei confini rassicuranti dell'ordinario. *Pedagogia della fantasia* si articola con coerenza attorno a numerosissimi riferimenti artistici, letterari, teatrali, filmici, filosofici e psicoanalitici, delineando così una prospettiva a tutto tondo sul potenziale pedagogico della fantasia. A partire da buone fondamenta teoriche di natura interdisciplinare, il saggio non solo solleva nuovi interrogativi di carattere teorico e riflessivo, ma offre anche idee e spunti concreti per attività e metodologie innovative mirate all'allestimento di contesti educativi specificamente pensati per coltivare con creatività l'immaginario infantile.

Dalila Forni

Farnaz Farahi

Iran, realtà sociale e questione femminile. Modelli pedagogici e spunti autobiografici

Edizioni ETS, Pisa, 2024

Libro di identità e alterità, di incontri e scontri, di passato e presente con aperture verso un futuro tutto da scoprire, la monografia di Farnaz Farahi viaggia tra confini di una storia che ricomponi tasselli di narrazioni personali e familiari, individuali e collettive: gli affetti e le affinità maturate in famiglia, a scuola, tra amiche e amici, da un lato, le sensazioni inglobanti e totalizzanti derivanti da una realtà nazionale, dall'altro, hanno spinto Farnaz F. a insinuarsi nei segmenti di memoria che le consentono di agganciare i plurimi volti dell'attualità iraniana – sociali, culturali, spirituali, artistici, etici, economici, di genere ... sino a quelli pedagogici: tentativo, non facile, di tratteggiare e interpretare frammenti di una storia collettiva partendo dalla ricostruzione della propria esperienza di vita per approdare agli scenari più ampi di una Terra, di un popolo, di una società. Tutto avvolto da un'idea di speranza – sì utopica, ma forte e costante, munita di propositi e aspirazioni pedagogiche di taglio interculturale, intersezionale e decoloniale.

Anziché rigettare acriticamente un fatto o un ricordo, l'Autrice preferisce soffermarvisi per ricavarne spunti di riflessione con un solo fine: comprendere il perché, il dove, il come di una vita. Difatti, il racconto di Farnaz si delinea come un asse narrativo, posizionato al centro di un mondo – grande e sconfinato – che le gira intorno: perché sono qui? perché mi succedono delle cose? che cosa e in che modo possiamo apprendere dalle vicende che ci avvolgono e coinvolgono? verso quali destinazioni convogliare le consapevolezze che ne emergono...? Tanti interrogativi che anticipano i temi sollecitati da questo scritto auto- e socio-biografico, sorretto da un'intensa osservazione pedagogica.

Sulla scia di tali quesiti, questo viaggio “di ricerca intellettuale e religiosa” (p. 44) si muove su tre direttrici principali, incastonate in “un percorso che intreccia autobiografia, analisi storica e riflessione pedagogica” (p. 45). Non univoco neanche il versante dell'esperienza personale che impegna il testo su due fronti principali: quello della questione femminile, con riferimento ai sistemi e modelli educativi, anch'essi socializzati e genderizzati, e quello del quadro sociale, al cui interno si articolano i rapporti e i ruoli di genere che, connotati da asimmetrie e disparità e determinati dalle aspettative socio-culturali proiettate dalla collettività cui “si appartiene”, riservano a ciascun individuo un preciso indirizzo di formazione sociale, culturale, relazionale, professionale e oltre.

Ebbene, è inconfondibile la scelta dei personaggi: un Paese – l'Iran; una Società – quella Islamica, nella sua coniugazione iranica; una Famiglia – la Sua, dell'Autrice; un Soggetto – Donna, con le sue plurime identità e alterità. Farnaz ama l'Iran, donde la sua dedizione a ripercorrere le vicende che hanno segnato la realtà iraniana negli ultimi cinque decenni; a rileggere – con curiosità tipicamente pedagogica – i legami con le tradizioni culturali, spirituali, filosofiche che aveva conosciuto in prima persona; dalla sua vita familiare trae propositi e orientamenti di una realizzazione interculturale; è fiera, per tutto ciò, di essere donna indipendente con multiple appartenenze: quel “lusso” che la prospettiva interculturale ripone nelle basi della disciplina pedagogica al fine di contribuire alla costruzione di società più inclusive, più solidali, più eque, appunto – interculturali.

La religione raffigura un *leitmotiv* determinante per il vissuto delle donne iraniane: intorno alla struttura culturale, spirituale ed etico-valoriale islamica e soprattutto intorno ai risvolti che ne derivano ruotano sentimenti di varia matrice, senz'altro contrastanti, ma che, in un vortice emotivo, accompagnano e definiscono gli episodi selezionati per la narrazione, soprattutto laddove i precetti religiosi arrivano a incontrarsi/scontrarsi con il femminile. Testimoniando come la sua era una famiglia che si riconosceva in un Islam non integralista, più laico e tollerante (pp. 21-22), l'Autrice, rispetto alla sua esperienza iraniana, esplora altrettanti profili spirituali, ossia modelli e stili educativi – integralista, laico e religioso tollerante, sui quali s'interroga in termini di una possibile coesistenza.

Assunto come emblema della donna musulmana, da un lato, e dei movimenti femminili, dall'altro, il velo nella narrazione di Farnaz Farahi diventa un motivo ricorrente che, avendo toccato la sua esperienza personale, costituisce un forte simbolo, nonché la tangibilità fattuale, dalla quale far partire l'analisi degli stili educativi in relazione alle soggettività e alle identità di genere: e per corroborare le proprie posizioni ricorre a esempi di donne – musulmane,

intellettuali, attiviste, insegnanti, mediche, iraniane, pakistane, palestinesi, marocchine ... e alle loro lotte e rinunce, ai loro islam moderati, femminismi islamici, attivismi femminili (Mernissi, 1991; Ghazy, 2023).¹

È questa la cornice che ritrae la complessa condizione femminile iraniana che, filtrata da una rielaborazione dei fatti vissuti prima da vicino e poi a distanza, viene tradotta in una testimonianza. In tal senso, il ripasso autobiografico emana elementi che permettono di intraprendere le traiettorie di un esercizio di consapevolezza in prospettiva di genere: un processo di crescita individuale – di una donna, e di crescita collettiva – delle persone, cittadine/i, donne e uomini dell'Iran.

L'Autrice torna, per tutto il testo, incuriosita, ad affermare: "Creare dei legami tra contesto storico, familiare, educativo e culturale tra Iran e Italia, tra cultura occidentale e islamica è uno degli aspetti più interessanti della mia storia personale." (p. 13). Si fa così viepiù importante l'intreccio di affetti, sentimenti, riflessioni che collegano e ricollegano il Suo essere donna, iraniana, italiana, internazionale, interculturale... con frammenti (tanti frammenti!) del passato posti in relazione con il proprio vissuto attuale.

E nel dedicare nutrite pagine all'intersezione che si è venuta a creare tra la questione femminile, l'educazione di genere e la prospettiva interculturale, Farnaz Farahi evidenzia la necessità di interculturalità nell'educazione, nella relazionalità, nelle forme di società, nel rinnovamento dell'umano, nella quotidianità della vita. Un approccio che consente di recepire il suo testo come testimonianza e riflessione, rinuncia e denuncia, autobiografia e documento, ma soprattutto come uno sguardo pedagogico che, nel rileggere le vicende del passato, s'impegna a discernere gli elementi da far confluire in uno strumentario funzionale alla comprensione del presente e alla co-costruzione di un futuro capace di differire in termini sociali, culturali, relazionali, valoriali, economici ... e quindi interculturali.

Zoran Lapov

1 Mernissi F. (1991). *The Veil and the Male Elite: A Feminist Interpretation of Women's Rights in Islam*. New York: Perseus Books Group; Ghazy R. (2023). *La mia parola è libera. Storie di donne che non hanno mai smesso di combattere*. Milano: Rizzoli.

Antonia De Vita

Ecopedagogia femminista. Prospettive di genere nella transizione ecosociale

FrancoAngeli, Milano, 2024

Nonostante la transizione ecologica sia al centro dell'agenda politica di numerosi paesi da diversi decenni, ancora oggi dobbiamo confrontarci con l'insostenibilità dei nostri sistemi. A cinque anni dalla scadenza delle mete prefissate dall'Agenda 2030, ci rendiamo conto che il mondo ha bisogno non solo di nuovi obiettivi e traguardi ma soprattutto di altre modalità di cooperazione per, richiamando Luigina Mortari, "abitare con saggezza la terra". In un periodo storico caratterizzato da crisi ecologiche, sociali ed economiche senza precedenti, contrassegnato da disuguaglianze e asimmetrie sempre più profonde e globali, il recente volume di Antonia De Vita propone alcune ipotesi di convivenza significative così da transitare verso società più inclusive, democratiche e resilienti. Nello specifico, il testo intende offrire alle lettrici e ai lettori l'opportunità di immaginare altri mondi possibili non più ispirati al dominio e alla violenza ma incentrati sulla cura, sulla solidarietà e sulla giustizia sociale. In questo senso, il libro pone l'accento sulle interconnessioni tra le diverse forme di oppressione e sulla necessità di adottare nuovi approcci e modelli per "rigenerare la nostra partecipazione al vivente". Attingendo alle prospettive femministe ed ecofemministe, ai saperi della pedagogia critica e al pensiero ecologico, l'opera si rivolge a chiunque senta il bisogno di comprendere come l'educazione possa contribuire alla costruzione di una società più equa, inclusiva e sostenibile, offrendo molteplici spunti teorici e pratici per accompagnare le trasformazioni in atto. Tali spunti vengono restituiti da Antonia De Vita secondo un approccio "patchwork" che, partendo dalle sue traiettorie di ricerca nonché dalle indagini realizzate nell'ambito del Laboratorio "Territori in Libera Transizione" (TiLT), attraverso un sapiente intreccio di voci, pratiche ed esperienze si interroga «da quali architetture conoscitive è utile prendere le distanze, da quali privilegi provare a congedarci, da quali immaginari neo-coloniali imparare a disintossicarci» (p. 15). Per poter operare lungo questa direzione, come ben si intuisce dal titolo del volume, l'autrice suggerisce di "tornare a scuola" dalle eco-femministe, affinché i loro contributi possano aiutarci a ripensare il nostro tempo di transizioni multidimensionali. Di qui la scelta di suddividere il testo in due parti: la prima dedicata ad esplorare le posture da adottare per transitare verso nuovi orizzonti esistenziali e la seconda incentrata sui saperi necessari per contrastare le logiche di oppressione, violenza e dominio che permeano le nostre attuali società.

La prima parte del volume presenta tre capitoli in cui l'autrice esplora il concetto di "corpi responsabili", intesi come corpi insorgenti che, attraverso la loro presenza e azione, si battono contro il sistema economico e il dominio maschile sulle donne, creando spazi concreti e simbolici di "lotta amata" (e non armata). Corpi che si assumono «la responsabilità di esserci, di esserci con altre/i, di rischiare in prima persona» nelle piazze, nei quartieri e nei territori, sfidando le strutture di potere, in particolare quelle legate al patriarcato e al capitalismo, portando avanti movimenti femministi di dissenso (p. 13). Questi movimenti, spesso inascoltati e marginalizzati, diventano protagonisti di una resistenza coraggiosa, determinata, volta a edificare alternative e a costruire proposte per la praticabilità della vita. In questo senso, vengono richiamate molteplici "partnership" per i beni comuni: dagli scioperi femministi di "Ni Una Menos", ai movimenti delle "eco-guerriere", fino ad arrivare alle battaglie delle lavoratrici e dei lavoratori ECO-autonomi e alle contromanifestazioni di "Verona Città Transfemminista". L'autrice invita a considerare queste esperienze come dei modelli di cittadinanza ecologica e di educazione trasformativa a cui ispirarsi per promuovere un cambiamento profondo nella società.

Nella seconda parte del libro, De Vita si concentra sui "saperi" necessari per realizzare la transizione verso comunità più solidali e cooperative: «saperi ricomposti, che aiutino a vivere bene e a convivere pacificamente, a immaginare relazioni umane e relazioni educative non basate prioritariamente sul potere e sull'esclusione ma sulla pluralità dei soggetti e delle loro condizioni di vita» (p. 61). In questo senso, l'autrice propone un percorso critico-riflessivo per poter rileggere le relazioni sociali in chiave ecologica e inclusiva attingendo dalle opere di grandi pensatrici e pensatori come Virginia Woolf, Adrienne Rich, bell hooks, Ivan Illich, Paulo Freire e Antonio Gramsci. I loro preziosi contributi hanno alimentato la nascita di una visione trasformativa dell'educazione, concepandola come strumento di cambiamento e liberazione nonché come spazio di pensiero critico e di convivenza delle diffe-

renze. Per questo De Vita riserva tre capitoli del volume ai luoghi dell'educazione, ponendo al centro le università, le scuole e le aule, interrogandosi su come tali spazi possano diventare contesti di emancipazione intellettuale, di convivenza pacifica e di critica al dominio patriarcale. Spazi di formazione trasformativa e di autostima collettiva, in cui "accorciare le distanze", in cui sostituire la gerarchia docente/discente con una danza relazionale capace di illuminare l'esperienza soggettiva, soprattutto delle ragazze e delle bambine: «una postura epistemologica profondamente femminista e critica che trasforma l'astrazione del pensiero in una teoria che si incarna e si situa valorizzando l'esperienza di chi insegna e di chi apprende» (p. 70). De Vita ci ricorda quanto sia fondamentale trasgredire quell'educazione tradizionale basata su relazioni di dominio e potere, fondata sulla negazione delle differenze e delle alterità, coltivando al contrario un ventaglio di saperi incentrati sulla pratica di libertà e sulla possibilità di vivere con gioia e convivialità l'esperienza di imparare assieme. Nel suo excursus, De Vita si sofferma dunque a riflettere anche sulla figura del corpo docente e sul rinnovamento delle pratiche educative-didattiche riconoscendo la necessità di elaborare una pedagogia impegnata che travalichi i confini della classe e che raggiunga l'integrità delle alunne e degli alunni, la totalità del loro essere e della loro storia. A questo proposito, nella sua accurata analisi, l'autrice non manca di ricordare le esperienze ospitali che, in oltre vent'anni di insegnamento, ha condiviso con le sue studentesse nelle aule universitarie. Esperienze di mutuo riconoscimento, di cittadinanza attiva dove manifestare senza paure e timori la propria luce interiore nonché le proprie fragilità e vulnerabilità, dando vita a comunità educanti autentiche, libere e partecipate. Movimenti prefigurativi "dal basso" capaci di attivare processi di coscientizzazione, di autodeterminazione, di crescita personale e collettiva: gruppi «di persone unite da reciprocità che assieme perseguono la verità in un orizzonte plurale, generando un noi che emerge lentamente» (p. 87). Il libro si conclude con un epilogo dal titolo "Reincantare e rigenerare il vivente", un passaggio ricco di "meraviglia" poiché preannuncia una svolta, una rinascita, una guarigione, una possibilità di compassione e autocompassione per risanare sé stessi e le relazioni con il mondo. L'invito è quello di riprogettare i tessuti relazionali tra umano e non umano, sperimentando «composizioni socio-materiali più ricche e convivenze multispecie più sostenibili, immaginando modelli radicalmente alternativi di convivenza e nove parentele» (p. 111).

In conclusione, "Ecopedagogia femminista. Prospettive di genere nella transizione ecosociale" si configura come un volume che stimola la riflessione e l'azione, un'opera densa di significato per tutte e tutti coloro che credono nel potere trasformativo dell'educazione, che si appassionano al presente e che attraverso una militanza quotidiana sperimentano "prove di futuro". Gli otto capitoli del libro possono essere paragonati alle tessere di un mosaico che si ricompongono per dar vita a uno scenario relazionale in cui esercitare una nuova etica della cura e della responsabilità globale per un mondo "comune", "in-comune" (p. 105). In questo senso, uno degli aspetti più significativi del volume di Antonia De Vita è sicuramente quello di aver posto al centro della riflessione un pensiero capace di anticipazione. Un pensiero colmo di speranza e immaginazione che deve diventare premura e sollecitudine di ciò che ancora non c'è, di ciò che ancora deve essere creato, realizzato, co-costruito: «non possiamo creare forme di vita "comuni" se non ci rifiutiamo di fondare la nostra esistenza e la nostra riproduzione sulla sofferenza degli altri, se non impariamo a considerarci in relazione e inter dipendenti con gli altri» (p. 37).

Giada Prisco