

---

# Introduzione

---

di

*Bruna Bianchi*

Se potessi avere influenza sulla buona fata che si pensa presieda al battesimo di tutti i bambini, le chiederei che il suo dono ad ogni bambino del mondo fosse un senso della meraviglia così indistruttibile da durare tutta la vita, come un infallibile antidoto contro la noia e il disincanto degli anni a venire, le sterili preoccupazioni per le cose artificiali, l'alienazione dalle fonti della nostra forza.

Così scriveva Rachel Carson nel 1956 in *Help Your Child to Wonder*. La capacità di sentire la bellezza e il mistero della natura, specialmente negli ultimi anni della vita, le apparvero l'unico vero antidoto al piacere della distruzione, il fondamento stesso dell'etica ambientale. Il senso della meraviglia, scriveva Carson, prerogativa dell'infanzia, se coltivato e alimentato con l'aiuto degli adulti, sarebbe durato tutta la vita e avrebbe potuto cambiare un'intera visione del mondo.

Con lo stesso spirito, fin dal Settecento, naturaliste, botaniche, illustratrici, scienziate, divulgatrici scientifiche, narratrici e femministe, scrissero poesie, racconti, manuali per lo studio della natura e opere pedagogiche rivolte all'infanzia.

Come Rachel Carson era loro convinzione che studio dei fatti e l'abbandonarsi al senso del meraviglioso non fossero due modi di conoscere in opposizione. L'arte di restituire il mistero e la bellezza del mondo naturale e renderlo accessibile ai giovani lettori, di rivelare le interconnessioni dell'eterno ciclo della vita doveva far ricorso a tutti i sensi, all'immaginazione e all'intuizione.

## **Dal conservazionismo all'ecofemminismo**

In Gran Bretagna dalla fine del Settecento, e Negli Stati Uniti dopo la guerra civile, lo sviluppo dell'industrializzazione con le sue conseguenze distruttive sull'ambiente diede un forte impulso allo studio della natura, ai movimenti conservazionisti e per la protezione degli animali in cui le donne erano le più numerose e le più attive. Molte di loro unirono l'osservazione della natura con l'attività letteraria e con l'attivismo: contro la caccia, la vivisezione, la deforestazione, la distruzione degli ecosistemi palustri e delle zone desertiche, e talvolta colsero con rara lucidità il nesso tra oppressione delle donne, dell'infanzia e degrado ecologico, tra violazione della vita e scienza moderna (Norwood 1993; Merchant 1995; Gates 1998; Gates 2002).

Nei loro scritti – racconti, romanzi, poesie, canzoni – presentarono la natura come una realtà viva, diffusero la consapevolezza dell'interconnessione tra tutte le forme di vita, decostruirono i confini artificiali tra natura e cultura, accostarono l'infanzia agli studi scientifici, trassero ispirazione dalle culture indigene. Alcune autrici ottennero grande notorietà e importanti riconoscimenti e le loro opere ebbero una straordinaria diffusione. Ne sono un esempio i versi di Christina Rossetti sui bambini e il mondo naturale (*Sing-Song* 1872); le storie di cani e bambini di Ouida; i libri di Beatrix Potter sugli animali e la sofferenza causata dalla domesticazione (*The Fairy Caravan* 1929); le poesie e la trasposizione letteraria delle narrazioni dei nativi americani di Mary Austin (*The Basket Woman* 1904); i romanzi di Frances Hodgson Burnett, in particolare *The Secret Garden* (1909) sul potere curativo del giardino. Alcune di queste opere sono state lette recentemente alla luce delle teorie ecofemministe (Anderson-Thulbery; Copeland; Hume). Né si deve dimenticare la scrittrice svedese Selma Lagerlof, la prima donna a ricevere il premio Nobel per la letteratura nel 1909. Pacifista e femminista, impegnata in progetti educativi del governo, nel 1906 aveva pubblicato *Il meraviglioso viaggio di Nils Holgersson*, un libro di geografia per le scuole, senza mappe e carte geografiche che le valse la laurea honoris causa all'Università di Uppsala. Vi descriveva, con gli occhi di un fanciullo che sorvolava il paese sul dorso di un'oca selvatica, le meraviglie di un territorio in cui l'intervento umano stava sottraendo sempre maggiore spazio alla natura nonumana.

Nell'ambito della divulgazione scientifica e dello studio della natura erano molto note le “storie della scienza” di Arabella Buckley (*The Fairy Land of Science* 1873); le “parabole sulla natura” di Margaret Gatty (*Parables of Nature* 1855-1871); gli scritti per l'infanzia di Gene Stratton-Porter ambientati nelle zone paludose e, non da ultimo, la sua guida alla musica della natura (*Music of the Wild* 1910). Allontanandosi da una concezione meccanicistica della natura basata sulla neutralità e l'oggettività, queste autrici diffusero una visione in cui le emozioni e le esperienze soggettive di chi osserva sono un aspetto fondamentale della conoscenza, una conoscenza rispettosa della natura e dei suoi delicati equilibri. Lo affermò Anna Botsford Comstock, la prima donna ad ottenere un incarico di insegnamento alla Cornell University nel 1897, nell'introduzione al suo *Handbook for Nature Study* (1911), un manuale per insegnanti e bambini:

Lo studio della natura coltiva l'immaginazione infantile, poiché nella natura ci sono tante meravigliose storie vere che il bambino, la bambina possono leggere con i loro stessi occhi e che toccano la loro immaginazione proprio come fa la tradizione fiabesca; nello stesso tempo coltiva in loro la percezione e il rispetto per ciò che è vero e la capacità di esprimerlo (Botsford Comstock 1911, p. 1).

Prima della Grande Guerra, nonostante il senso di perdita per la progressiva distruzione di ambienti naturali e paesaggi, vi era ancora la fiducia nella possibilità di contrastare lo sviluppo tumultuoso dell'industrializzazione, di risvegliare il senso del meraviglioso, o quanto meno di trovare sollievo nel contatto con il mondo naturale. Dopo il conflitto, una catastrofe senza precedenti che distrusse interi ecosistemi e annientò milioni di vite umane, come scrisse Virginia Woolf in *Gita al faro*, la “contemplazione [divenne] intollerabile”, tali erano l'inquietudine e la desolazione che si erano insinuate nella vita:

La Natura correggeva forse ciò che l'uomo aveva prodotto? O compiva ciò che era da lui incominciato? Con placidità immutabile ella contemplava le miserie dell'uomo, condonava le sue debolezze, permetteva le sue torture. Dunque il sogno di solidarietà, d'integrazione, la speranza di trovare nella solitudine del lido una spiegazione, erano soltanto riflessi d'uno specchio? [...] In tale inquietudine, in tale desolazione, diveniva impossibile passeggiare sul lido; era triste allontanarsene (perché la bellezza non manca mai d'allettamenti, né di blandizie) ma la contemplazione diveniva intollerabile; lo specchio era infranto (Woolf 1983, p. 146).

Ritrovare l'incanto del mondo naturale, immaginare un nuovo modo di essere umani sul pianeta significò per molte riflettere sul rapporto tra educazione e pace, tra violenza della guerra e violenza alla natura, alle donne e all'infanzia. Numerose pacifiste nel dopoguerra si impegnarono per una educazione di pace, ma fu Maria Montessori negli anni Trenta ad intrecciare femminismo, ecologismo, pacifismo e pedagogia in un coerente sistema di pensiero. Già nel 1899, nello scritto *La donna nuova*, aveva invitato le donne a opporsi a tutte le logiche belliche nate dalla mente maschile e nel 1917 aveva ideato il progetto della Croce Bianca per i bambini traumatizzati di guerra (Pironi 2016). Nelle conferenze su "educazione e pace" tenute tra il 1932 al 1939 affrontò la questione delle cause profonde della guerra: era la "guerra originaria" tra adulto e bambino, era l'educazione repressiva a radicare il conflitto nell'animo umano. Nella conferenza dell'agosto 1937 a Copenaghen si soffermò sulla "missione cosmica" di tutti gli esseri viventi sulla terra (Montessori 1949, p. 93). Secondo la visione della scienziata lo scopo di ogni essere vivente non è solo la sopravvivenza della propria specie, ma anche e soprattutto la conservazione della vita sulla terra. Si trattava quindi di formare individui che sapessero comprendere come la vita si sostenga con il contributo di ogni essere vivente e fossero in grado di cogliere legami e interdipendenze (Trabalzini 2011). Apprendere il valore della biodiversità era una conquista di pace.

La pedagogia montessoriana si diffuse in tutto il mondo, tuttavia fu solo all'indomani della Seconda guerra mondiale, e in particolare a partire dai primi anni Sessanta, quando apparve l'opera di Rachel Carson, *Primavera silenziosa* (1962), e poi negli anni Settanta e Ottanta nel contesto della minaccia inaudita di una guerra nucleare, che si diffuse una consapevolezza nuova dell'interconnessione della vita sulla terra. Nei movimenti, prevalentemente femminili, che si svilupparono in quegli anni – femministi, pacifisti, antinucleari, animalisti, ambientalisti – si andò progressivamente affermando la convinzione che l'ideologia che giustifica i conflitti, l'oppressione in base alla etnia, alla classe, al genere, alla sessualità, all'età, alla specie, è la stessa che sancisce il dominio sulla natura (Hache 2026). Per le donne che promossero o si unirono a quelle proteste il destino dell'infanzia era al centro delle preoccupazioni e in molti casi fu la spinta decisiva all'attivismo<sup>1</sup>. Nella *Dichiarazione delle donne al Pentagono* del 1981, un documento elaborato collettivamente e redatto dalla scrittrice Grace Paley, in cui si mettevano in relazione tutte le forme di oppressione, si affermava anche un principio ecopedagogico fondamentale: "Vogliamo per i bambini un'istruzione che racconti la vera storia

---

<sup>1</sup> Su questo tema si vedano gli atti del convegno organizzato da DEP nel novembre 2018 pubblicati nel numero 41-42, 2020, <https://www.unive.it/pag/39857/?L=1>

della vita delle nostre donne, che descriva la terra come la nostra casa, che deve essere teneramente curata, nutrita e coltivata” (Paley 1998, p. 144).

Nate da quelle esperienze, le teorie ecofemministe hanno via via affinato le proprie analisi; hanno riscoperto una tradizione di pensiero a lungo dimenticata rileggendo con occhi nuovi numerose scrittrici del passato; studiose e attiviste si sono aperte a nuove discipline, incluse l’ecocritica e l’ecopedagogia (Gaard 2008; 2011), e i principi etici dell’ecofemminismo sono stati definiti in sé stessi un progetto pedagogico (Li 2007). La condizione infantile, a lungo messa ai margini nella strategia femminista (Firestone 1970; Thorne 1987), acquisì un rilievo nuovo benché non senza resistenze.

A partire dagli anni Novanta ampi settori del femminismo si sono interrogati sui caratteri di una pedagogia che potesse contrastare una concezione dell’umanità come separata e in opposizione alla natura e rivalutasse tutte le forme di conoscenza. Nel 1988 Ynestra King ha definito questo progetto ecofemminista *rational re-enchantment*.

Noi, esseri umani riflessivi dobbiamo usare tutta la nostra intelligenza e sensibilità per avviarcì consapevolmente verso un nuovo stadio dell’evoluzione. Uno stadio in cui fonderemo un nuovo modo di essere umani in questo pianeta con un senso del sacro, permeato da tutti i modi di conoscere – intuitivo e scientifico, mistico e razionale. È un momento in cui le donne si riconoscono come soggetti della storia – sì, e anche come soggetti unici – e consapevolmente superano i dualismi classici tra spirito e materia, arte e politica, ragione e intuizione. Questa è la potenzialità di un *rational re-enchantment*. Questo è il progetto ecofemminista (King 1990, pp. 120-121).

Ispirandosi al concetto di *rational re-enchantment*, Ruthanne Kurth-Schai, ecofemminista, studiosa ed educatrice, ha auspicato un mutamento radicale del sistema educativo che favorisca lo sviluppo delle capacità percettive e intuitive. Sfidando la convinzione che l’attività cognitiva sia caratteristica esclusivamente umana, l’educazione dovrebbe orientarsi verso una riconcettualizzazione della natura umana e nonumana rivelando quel “continuum di attività soggettiva che unisce tutte le forme di vita”. Fare l’esperienza della continuità, superare le barriere artificiali tra i viventi, significa promuovere una economia del dono, una economia fondata sul flusso del dare e del ricevere, in opposizione all’economia di mercato fondata sull’acquisire e il trattenere. Scrive l’autrice:

La via per il *rational re-enchantment* si muove simultaneamente dall’alto in basso, dall’interno all’esterno tessendo tra l’umanità e il mondo biofisico una rete complessa di nuove connessioni e opportunità che alla fine supereranno le influenze alienanti e oppostive del pensiero dualistico. Come ogni obiettivo importante, il *rational re-enchantment* si ottiene attraverso il dare e il ricevere di doni diversi, ma complementari (Kurth-Schai 1992, p. 163).

Questo processo trasformativo a partire da sé, dalle proprie relazioni, comunità e luoghi è stato elaborato e proposto anche dalla letteratura per l’infanzia. Scrittori e scrittrici hanno creato narrazioni centrate sull’interdipendenza tra umani, animali e mondo naturale, sui valori dell’equità, della sensibilità, della reciprocità nonché sulla capacità di agire di bambini e ragazzi e di influire sul proprio ambiente. Come ha sostenuto Val Plumwood, per giungere a un’etica ambientale che riconosca pienamente la sfera non umana, è importante favorire una nuova sensibilità per la dimensione locale (Plumwood 2002).

L'identificazione, o la solidarietà con la terra in questi romanzi emerge da una riconcettualizzazione dell'identità umana non semplicemente come dipendente da, ma come *costituita dal* contesto ecologico in cui gli esseri umani sono immersi (Curry 2013, p. 194).

Molte narrazioni, infatti, si soffermano sulla dimensione locale delle esperienze dei protagonisti, esperienze che oggi sono progressivamente minacciate di estinzione.

### **L'estinzione dell'esperienza**

I bambini, i più colpiti dal degrado dell'ambiente e dal cambiamento climatico (Bianchi 2020), subiscono anche altre gravi forme di privazione, non ultima quella della possibilità di fare l'esperienza del mondo naturale. L'assenza di un contatto intimo con la natura, che Richard Pyle, studioso dei lepidotteri, ha chiamato "l'estinzione dell'esperienza" (Pyle 1993, pp. 145, 147) e che caratterizza l'era tecnologica, innesca una spirale di disaffezione, indifferenza, apatia verso la distruzione della natura con conseguenze nefaste per l'ambiente e per lo sviluppo della personalità. Questa "estinzione dell'esperienza" che "succhia la vita dalla terra" e l'intimità dalle nostre relazioni, ci isola dai ritmi degli ecosistemi. Ha scritto la pacifista quacchera Elise Boulding:

Noi viviamo in un guscio, uno scudo tecnologico che ci isola non solo dai capricci del vento, dal clima, dalla temperatura, ma dai ritmi dell'ecosistema. In una bella e ordinata città, chi sa quando le api escono per il miele? Quando la luna è piena? Quando viene il tempo di danzare a piedi nudi? Chi sta piangendo da solo nella notte? Chi non riesce a dormire per la fame? Noi ci muoviamo nella vita senza conoscere queste cose (cit. in Kurth-Schai 1992, p. 153).

Si tratta spesso di una "estinzione locale", ovvero della perdita di specie locali in luoghi progressivamente divorati dalla cementificazione, ai margini delle periferie, nei boschetti e nei fossati, nei terreni incolti o abbandonati, ma accessibili ai bambini dove essi avrebbero la possibilità di entrare in contatto con una molteplicità di esseri viventi (Louv 2005). In questo senso la rarefazione delle specie comuni ha esiti altrettanto drammatici dell'estinzione delle specie rare. Un aspetto inquietante della nostra società contemporanea, ha scritto Stephen Kellert, è il fatto che i bambini fanno un'esperienza vicaria della natura, di una natura esotica e immaginata e non di quella reale e locale (Kellert 2002). Privare i bambini di una finestra sul mondo naturale, sulla sua bellezza e sul suo mistero, è infatti una grave violazione dell'infanzia.

La progressiva perdita della possibilità per i bambini di vivere a contatto con la natura ha stimolato sviluppo di nuovi campi di ricerca e negli ultimi anni si sono moltiplicati gli studi sulle pratiche ecopedagogiche. Si sono andate riscoprendo le culture ecologiche tradizionali indigene orientate alla "cura" della terra e al senso del luogo (Adrzejewski-Baltodano-Symcox 2009); particolare attenzione è stata dedicata alla tradizione fiabesca e ai suoi caratteri, in particolare per ciò che riguarda la presenza animale. Un altro importante filone di studio e di riflessione teorica che ha stimolato pratiche pedagogiche innovative volte a "decentrare l'umano" è quello nato dai *Critical Animal Studies* (Pedersen 2010; Taylor-Twine 2014; Lloro-Bidart 2018; Lloro-Bidart - Banschbach 2019; Nocella II-Drew-George-Ketenci-Lupinacci-Purdy-Schatz 2019).

Numerosi esempi di questo fermento di esperienze educative che abbracciano diverse parti del globo sono state recentemente raccolte nel volume-manuale *Research Handbook on Childhoodnature* (2019) curato da tre studiosi di educazione ambientale e articolato su 9 sezioni e ben 81 saggi. In molti casi i quadri teorici a cui si richiamano gli autori e le autrici dei saggi fanno riferimento all'ecofemminismo.

Tra i vari orientamenti educativi illustrati nel volume meritano una menzione particolare quelli che includono nei loro progetti i bambini e gli adolescenti come collaboratori (Cutter-Mackenzie-Knowles-David Rousell 2019a; 2019b).

### **I bambini collaboratori della ricerca**

Già oltre trent'anni fa Barrie Thorne aveva posto all'attenzione del femminismo il ruolo cruciale che bambini e ragazzi possono avere nel cambiamento sociale, politico e culturale. Essi infatti possono essere acuti osservatori politici, avere una chiara percezione dei problemi morali; come persone che hanno esperienza del controllo e del dominio, possiedono una spiccata comprensione delle strutture oppressive e sono particolarmente vulnerabili di fronte alla insensibilità verso lo svantaggio sociale. Una nuova etica sociale recettiva dei contributi di bambini e adolescenti, che sappia includerli nel processo decisionale, deve saper riconoscere la loro forza intellettuale e promuovere l'interdipendenza e la collaborazione. Non farlo perpetuerebbe l'immagine dell'infanzia e della gioventù come fasi della vita socialmente inutili con conseguenze distruttive per la personalità e la società, come già aveva ammonito Jane Addams nel 1909 in *The Spirit of Youth and the City Streets*.

Ha scritto nel 1997 Ruthanne Kurth-Schai in conclusione al suo saggio *Ecofeminism and Children*:

Nella misura in cui la filosofia ecofemminista e l'attivismo si impegnano in progetti di sostegno reciproco per promuovere una relazione giusta e compassionevole tra adulti e bambini, donne e uomini, umani e non umani, la bellezza e il potere della filosofia ecofemminista ne sarà accresciuta (Kurth-Schai 1997, p. 208).

Con questo spirito negli ultimi anni sono stati avviati progetti educativi e di ricerca che includono bambini e adolescenti come collaboratori a pieno titolo. Nella drammaticità della crisi ecologica attuale non è più sufficiente "ascoltare ciò che i bambini hanno da dire"; essi devono essere considerati soggetti capaci di portare nuove idee nella pratica educativa. Sono queste le premesse del progetto di ricerca sulle conseguenze del cambiamento climatico *Climate Change + Me* all'interno del quale 135 bambini dai 9 ai 14 anni del New South Wales in Australia, si sono impegnati come ricercatori, artisti, scrittori, scienziati sociali e filosofi influenzando la metodologia, l'analisi e i risultati della ricerca (Cutter-Mackenzie-Knowles-David Rousell 2019b).

Se, come suggerisce la tesi dell'Antropocene, il mutamento sociale e ambientale sta rapidamente superando i nostri attuali modi di conoscere, non dovremmo lavorare direttamente con i bambini e i ragazzi per creare nuove forme di conoscenza adeguate al cambiamento? Le premesse di questo orientamento è che i bambini conoscono cose che noi adulti non conosciamo. Questo prezioso sapere può venire alla luce solo se noi ripensiamo radicalmente il ruolo poli-

tico dell'infanzia, non solo nella ricerca, ma anche nella casa, nella scuola, e in generale nella società (Cutter-Mackenzie-Knowles-David Rousell 2019a, p. 100).

### Un percorso di lettura attraverso il numero

Il numero si apre con il saggio di Laurence Talairach che analizza la rivista per l'infanzia "Aunt Judy's Magazine" fondata da Margaret Scott Gatty nel 1866 e diretta dopo la sua morte, dal 1873 al 1885, dalle sue figlie Juliana Horatia Ewing e Horatia Katherine Frances Gatty. Nelle poesie, nei racconti, nelle corrispondenze con i giovani lettori, queste naturaliste e scrittrici per l'infanzia non soltanto presentavano il mondo naturale come un ecosistema in cui ogni forma di vita era correlata e interdipendente, ma invitavano bambini e ragazzi a considerare le risorse naturali come risorse per tutti i viventi e a farsi parte attiva nella conservazione dell'ambiente. I danni ambientali dell'industrializzazione, le valli deturpate e annexate dall'industria del ferro e dall'estrazione del carbone, sono sempre sullo sfondo, una distruzione che doveva essere contrastata e compensata. Esse pertanto insegnarono ai giovani lettori a piantare e seminare, a nutrire gli uccelli. Come naturaliste superarono l'atteggiamento moralizzatore che faceva appello alla benevolenza cristiana verso il mondo naturale e stigmatizzava la crudeltà verso gli animali e diffusero una vera e propria coscienza ecologica, un'etica ambientale della cura, o per meglio dire, una conoscenza attraverso la cura e dimostrarono che la letteratura per ragazzi poteva avere un ruolo cruciale nell'ecologia.

Margaret Gatty fu punto di riferimento e modello letterario per Celia Thaxter a cui è dedicato un profilo biografico e una scelta di scritti in poesia e in prosa nella rubrica *Documenti*. Con gli scritti di Celia Thaxter l'attenzione si sposta agli Stati Uniti nella seconda metà dell'Ottocento, quando il movimento per lo studio e la conservazione della natura si stavano rapidamente sviluppando. Celia Thaxter, che pure trascorse gran parte della vita nelle Shoals, nove isolette nel golfo del Maine, partecipò a questi movimenti. Amava gli uccelli, fonte di ispirazione di tante sue poesie; nel 1886 si iscrisse alla Audubon Society per la protezione degli uccelli e la conservazione del loro habitat e divenne vice-presidente della sezione del Massachusetts. Ma in primo luogo Celia Thaxter contribuì al movimento conservazionista con le sue poesie e i suoi scritti per l'infanzia. Poetessa tra le più note e apprezzate del suo tempo, scrisse della natura con un senso di umiltà e ammirazione percorrendo i temi e le sensibilità ecofemministe. Paragonando Celia Thaxter a Sarah Orne Jewett, Marcia Littenberg ha scritto:

Scrivendo non solo della natura, ma anche degli uomini e delle donne che vivevano vicino alla natura, che accolsero non solo il potere e la bellezza della natura, ma anche i ritmi e i suoi cicli, Sarah Orne Jewett e Celia Thaxter sono in grado di connettere l'ammirazione per la natura incontaminata alla possibilità di una vita ricca di significato in armonia con la natura che è al cuore dell'ecofemminismo (Littenberg 1999, p. 140).

Negli scritti di Thaxter la violenza alla natura è ricondotta alla violenza maschile, la violenza di colui che si considera "il signore della creazione", separato e al di sopra del mondo naturale; e questa volontà di dominio caratterizzava anche i rapporti familiari.

Altri saggi e interventi raccolti nel numero rivolgono la loro attenzione agli anni tra le due guerre. L'intervento di Angela di Matteo è dedicato a *Poema de Chile*, una raccolta di poesie apparsa postuma della scrittrice cilena Gabriela Mistral, la prima donna di lingua castigliana, e a tutt'oggi l'unica, ad ottenere il Nobel per la letteratura. Poetessa e scrittrice, femminista, pacifista, Gabriela Mistral ha anticipato le riflessioni e le sensibilità ecofemministe (Finzer 2015). *Poema de Chile*, "un viaggio nel ricongiungimento incorporeo con la terra d'origine", si articola intorno al dialogo della "mama-fantasma" col suo bambino a cui racconta la povertà e lo sfruttamento delle popolazioni indigene. Il bambino, è infatti "l'ultimo vero custode di quella sapienza ancestrale che la donna gli trasmette". Negli anni Venti e Trenta Gabriela Mistral esprime il suo amore per la natura e per l'infanzia in *Ter-nura* (1924), una raccolta di poesie e ninne-nanne dedicate al bambino, creatura poetica per eccellenza e alla sua prima consapevolezza del mondo naturale. Sempre ai bambini, due anni più tardi dedicò alcuni versi sugli animali, raccolti in *Reino animal*.

Il dolore per la sofferenza animale accomuna le opere di numerose autrici, tra cui la scrittrice danese Karin Michaëlis, oggetto del saggio di Anna Wegener. Sulla base della documentazione archivistica, degli scritti giornalistici, autobiografici e soprattutto di narrativa per l'infanzia, Anna Wegener traccia un quadro del pensiero e dell'attività di Karin Michaëlis per la protezione degli animali. Tra il 1929 e il 1939 comparvero i volumi della serie di *Bibi. La bambina del nord*. Scrive Wegener: "Bibi non ha ancora diritto di voto, ma cerca in ogni caso di cambiare il rapporto tra gli esseri umani e gli animali attraverso una sorta di attivismo infantile che vorrebbe coinvolgere tutti i bambini del mondo" per salvare tutti gli animali del mondo che gli adulti non sono riusciti a proteggere – "da quelli degli zoo e dei circhi ai gattini che vengono abbandonati d'inverno quando la gente in villeggiatura si stanca di giocare con loro, dagli asini in Egitto ai tori in Spagna". Attraverso i libri di *Bibi*, Michaëlis aveva pensato di istituire un'associazione animalista per bambini. Un progetto che, se non vide mai la luce, poggiava su un vasto e reale coinvolgimento dei giovani lettori che si identificavano con il personaggio della bambina del nord, come rivelano le loro lettere. Il saggio si conclude con un brano tratto dall'autobiografia dell'autrice e tradotto per la prima volta in italiano; si tratta di un evento cruciale della sua vita, la morte del suo cane. "È la morte di questo animale a determinare la sua relazione con la vita da adulta, di cui anche i libri di *Bibi* sono una testimonianza".

Nel presentare la figura di Karin Michaëlis Anna Wegener accenna all'incontro nel 1911 con la pedagoga e filantropa austriaca Eugenie Schwarzwald (1872-1940) che nel 1901 aveva fondato la prima di una serie di scuole progressiste e cosmopolite a Vienna. Alle idee pedagogiche che ispiravano queste scuole, nel 1914 Karin Michaëlis dedicò il volume *Glædens Skole* (scuola della gioia), idee che si avvicinano a quelle di Maria Montessori, in particolare per quanto riguarda il rapporto con la natura. Scrive Wegener: "In linea con i principi fröbeliani, sia Montessori che Schwarzwald vedevano concretizzate le proprie idee a partire dalla valenza educativa del giardino e, in questo modo, si avvalevano di un precoce modello di "intelligenza spaziale", per usare la moderna terminologia dello psicologo Howard Gardner".



A Maria Montessori è dedicato il saggio di Valeria Paola Babini. Il filo rosso che tiene unito il lungo percorso intellettuale di questa donna – pedagoga, femminista, modernista, ambientalista e pacifista di fama internazionale – che attraversò l'Ottocento e il Novecento è il concetto di vita. Muovendo dall'influenza che ebbero su Maria Montessori il filosofo Henri Bergson e gli studi di botanica di Hugo De Vries e dai concetti di slancio vitale o energia vitale, Valeria Paola Babini analizza il nesso tra la dimensione biologica e il principio metafisico che regola il rapporto tra gli esseri umani e la vita fisica e morale.

Il bambino non cresce perché si nutrice, perché respira, perché sta in condizioni termiche e barometriche adatte: cresce perché la vita potenziale in lui si svolge, facendosi attuale; perché il germe fecondo donde proviene la sua vita, si sviluppa secondo il destino biologico fissatovi dall'eredità.

Il concetto di vita è legato a quelli di libertà, umanità e natura, una natura creatrice a cui è doveroso lasciare rispettosamente il passo. La pedagogia montessoriana pertanto tende a nutrire l'umanità attraverso il rispetto della vita che il bambino possiede come dono naturale. Nel suo testo fondamentale, *La scoperta del bambino* pubblicato nel 1948, rilevando che i bambini vivono troppo lontano dalla natura e hanno rare occasioni di venire in intimo contatto con essa, afferma che alla crescita del bambino non è necessario soltanto conoscere la natura, bensì “vivere nella natura”, “vivere naturalmente”. L'educazione era pertanto “tutela di un'obbedienza alla vita”. Nel 1932, scrive Babini, Maria Montessori affermò che “la pace ‘da costruire’ era impresa assai difficile per il fatto che, restando ancora intatto il vecchio sistema pedagogico, i giovani venivano educati e cresciuti all'interno di una relazione repressiva (quella tra adulto e bambino), che finiva per vanificare ogni sforzo seguente di educazione alla pace”. Si precisava così una sua nuova scoperta: il conflitto originario tra adulto e bambino, un conflitto che si estendeva ai rapporti umani. Il male dunque era radicato in una educazione sbagliata, che soffocava il bambino nella morsa dell'ubbidienza, e così facendo spezzava il legame intrinseco vitale che i bambini hanno con tutto il resto della natura.

### **Il senso della meraviglia**

Il ruolo dell'adulto, al contrario, avrebbe dovuto essere quello di tenere vivo quel legame. È quanto scrisse Rachel Carson, quattro anni dopo la morte di Maria Montessori nell'articolo *Help Your Child to Wonder* (1956) e ripubblicato postumo nel 1965, un testo che è stato recentemente tradotto in italiano e che è presentato nella rubrica *Interventi, resoconti, recensioni*. Il legame profondo e vitale con il resto della natura, scrive Carson, è alimentato dalla capacità di vedere e soprattutto dalla capacità di “ascoltare le molte voci della terra e il loro significato – la voce maestosa del tuono, i venti, il suono dei frangenti, lo scorrere dei ruscelli” (Carson 1998, p. 47). Conservare l'amore istintivo per ciò che è bello e ispira reverenza, affinare e rinnovare la capacità di osservare e meravigliarsi è l'idea pedagogica di fondo di Rachel Carson, un'estetica pedagogica basata sul potere della natura di “insegnare, guarire, trasformare” (Greenwood 2019, p. 15). Le idee che Carson

espresse nel 1956, e che avrebbero dovuto essere oggetto della sua ultima opera, hanno avuto una vasta influenza, prima di tutto negli Stati Uniti.

Prendendo le mosse dal concetto di *critical ecopedagogy* formulato da Richard Kahn e dalla filosofia marcusiana, Chiara Corazza si sofferma sulla filosofia ambientale della scrittrice americana Terry Tempest Williams per la quale Carson, che lei conobbe da bambina attraverso i racconti della nonna, era “non solo un’eroina, ma un membro della famiglia”. Influenzata dal pensiero della biologa americana, dal credo mormone e dalla mitologia Navajo, nonché dal ruolo che bambini e ragazzi rivestono in quelle culture, Williams si impegnò nell’ambito della pedagogia, sia come insegnante che come scrittrice di libri per l’infanzia; con il lirismo della sua scrittura cercò di trasmettere il desiderio di proteggere e conservare l’ambiente attraverso l’esercizio della meraviglia e la capacità di ascoltare la musica della natura. L’incapacità di ascoltare, ha scritto Williams, rafforza il linguaggio del dominio e non favorisce il rispetto per altre forme di vita. Attraverso le voci, i suoni, la musica della natura Williams giunge a estendere il concetto di ecosistema, mettendo in rilievo il termine eco, il cui significato non è solo quello di casa, ma allude anche alla risonanza. “Gli echi sono reali – non immaginari. Noi chiamiamo – e la terra risponde. È la nostra interazione con l’ecosistema. *The Echo System*”. Una visione che, come in Carson, implicava un concetto di democrazia inclusivo, esteso a tutti i viventi.

Il senso della meraviglia, spontanea prerogativa dell’infanzia, è stato indagato e articolato da diverse prospettive da Edith Cobb nei suoi scritti apparsi nel 1959 e nel 1977. Nel 1959 Edith Cobb pubblicò sulle pagine della rivista “Daedalus” una presentazione della sua ricerca destinata a durare per molti anni dal titolo: *The Ecology of Imagination in Childhood*. Il saggio, basato sullo studio di trecento autobiografie di persone di genio, compare qui per la prima volta in traduzione italiana nella rubrica *Documenti* ed è accompagnato da un profilo biografico dell’autrice. *The Ecology of Imagination in Childhood* è uno dei rari tentativi di spiegare un aspetto profondamente formativo dell’infanzia, il primo studio sistematico di biografia ambientale. L’interesse per l’autobiografia, la passione per la poesia, la crescente attenzione per la psicologia e l’antropologia, la biologia e l’ecologia, nonché le esperienze sul campo, diedero forma alla sua teoria, un mosaico a cui si aggiungevano sempre nuove tessere.

Nell’esplorare “i doni dell’infanzia”, Edith Cobb era animata dalla convinzione che vi fosse “una curiosa combinazione di atteggiamenti culturali negativi, sia verso la mente infantile che verso la natura” con conseguenze nefaste per la creatività umana e per l’ambiente. La meraviglia, sostiene Cobb, è radicata concretamente nelle capacità percettive del bambino e della bambina e nel loro modo di conoscere. Questo modo di conoscere, vera sapienza infantile, è in sé stesso una conquista di equilibrio psicologico. L’esperienza immaginativa infantile e le relazioni percettive con il mondo naturale sono il nucleo essenziale delle più alte forme di pensiero e creatività umane e l’infanzia è la fase più creativa della vita.

Le esperienze infantili sono cruciali non solo per lo sviluppo della creatività, come rivelavano le autobiografie consultate da Cobb, ma anche nello spingere i giovani all’azione in difesa dell’ambiente. Lo dimostra lo studio su attivisti/e radicali condotto da Sarah Pike e presentato nella rubrica *Interventi, resoconti, recen-*

sioni. Il senso di reverenza per la natura, la passione per la conservazione degli ecosistemi che conduce tanti giovani all'azione diretta e alla disobbedienza civile, hanno origine nelle emozioni profonde di meraviglia nate da un rapporto intimo e sensoriale con la natura durante l'infanzia. Ambientalismo, pacifismo, neopaganesimo, ecologia profonda, anarchismo e femminismo alimentarono in seguito il pensiero di tanti attivisti radicali (Pike 2017).

### Teorie e pratiche ecofemministe

Il tema del rapporto tra femminismo, infanzia e natura occupa un posto centrale nel numero ed è presente in tutte le rubriche. Nella rubrica *Documenti* si può leggere la prima delle *Original Stories from Real Life* di Mary Wollstonecraft, uno tra i primi scritti di ecopedagogia femminista. Apparse nel 1788, quattro anni prima della *Vindication of the Rights of Woman* – l'opera considerata fondativa del femminismo –, le *Original Stories* ebbero una grande fortuna editoriale. Le conversazioni tra Mrs. Mason, la protagonista delle storie, e le giovani Mary e Caroline, le parenti di cui si era assunta la responsabilità dell'educazione, avvengono nella natura, immerse nella bellezza del paesaggio e si soffermano sul trattamento degli animali. Già nello scritto dell'anno precedente, *Thoughts on the Education of Daughters*, Mary Wollstonecraft aveva affermato che se ai bambini si fossero raccontate storie di animali e si fossero suscitati in loro sentimenti di empatia, non avrebbero potuto considerare gli esseri umani come le uniche creature ad avere importanza e valore. Il principio della benevolenza universale nella visione di Wollstonecraft si estende a tutti i viventi; è un principio sovversivo che può eliminare ogni forma di gerarchia, tra le specie, tra gli uomini e le donne.

Nel 1792, nel capitolo conclusivo della *Vindication*, dedicato alla riforma educativa, Mary Wollstonecraft affermò che il comportamento verso gli animali avrebbe dovuto essere una componente essenziale dell'educazione nazionale per correggere un'educazione sbagliata e innaturale, basata sulla svalutazione femminile e sulla violenza alla natura non umana. La chiara percezione dell'interconnessione delle strutture di dominio fondate sul genere, la classe e la specie, fa di Mary Wollstonecraft una anticipatrice dell'ecofemminismo.

Tornando alla rubrica *Ricerche*, i saggi raccolti nella seconda parte sono dedicati alla riflessione contemporanea su ecofemminismo e pedagogia. Introduce questo tema il saggio di Alicia Puleo che offre un quadro della visione ecofemminista alla luce dell'etica della cura. L'universalizzazione della cura ecologica "post-antropocentrica", afferma l'autrice, è un compito da realizzare attraverso l'educazione e nella pratica quotidiana. Un'autentica educazione ecologica deve essere una educazione emozionale che possa superare i dualismi, alimentare l'amore per tutti i viventi sull'esempio dei progetti *Roots and Shoots* promossi da Jane Goodhall; deve inoltre soffermarsi su figure di ambientaliste che hanno dedicato la loro vita alla difesa della natura e deve includere una nuova coscienza etica verso gli animali che già si sta sviluppando sia nella società, che negli studi accademici. Sarà inoltre importante spiegare i principi e le forme alternative di produzione e di consumo, di coltivazione e di alimentazione, di qualità di vita e di giustizia come l'agro-ecologia, la sovranità alimentare, il veganismo. In questo saggio,

come in altre sue opere, Alicia Puleo dedica un'attenzione particolare alla giustizia interspecie e alla giustizia alimentare, temi affrontati anche nei saggi di Teresa Lloro-Bidart e Greta Gaard.

Teresa Lloro Bidart discute le esperienze didattiche all'interno del corso universitario di *Critical Food Studies* volto a offrire agli studenti l'opportunità di comprendere l'ingiustizia alimentare. Si chiede l'Autrice:

In che modo possiamo, come educatori impegnati ad attuare e ad insegnare la giustizia alimentare, includere gli altri animali nelle nostre pedagogie? In che modo possiamo, come educatori impegnati nella liberazione animale, includere la giustizia sociale nelle nostre pedagogie?

Attingendo alle teorie dell'intersezionalità, il saggio sviluppa un approccio “alla giustizia alimentare interspecie” con speciale riferimento ai sistemi di allevamento. Le pedagogie intersezionali, infatti, possono rendere visibili le complesse reti di oppressioni che nel capitalismo globale gravano sia sui lavoratori che sugli animali. Condotta con la metodologia dell'etnografia multispecie e permeata da un quadro teorico femminista post-umanista, l'attività didattica è discussa nel saggio anche in base agli esiti. Alcuni studenti hanno cambiato in modo significativo alcune delle loro opinioni sui sistemi alimentari globali e locali, altri, in seguito alle esperienze vissute durante il corso, hanno cambiato le loro abitudini alimentari.

La necessità di coniugare la teoria con la pratica è, infatti, ciò che caratterizza l'ecopedagogia femminista. Lo afferma anche Greta Gaard nel saggio del 2008 che qui proponiamo in traduzione italiana, uno tra i primi ad affrontare questa tematica. Gaard ripercorre la nascita e lo sviluppo dalla ecocritica e la sua progressiva radicalizzazione. L'ecopedagogia femminista, infatti, si basa sulla “confluenza fra giustizia sociale, giustizia ecologica e giustizia interspecie quale nodo centrale di un'autentica prassi liberatrice”.

Fino alla metà degli anni Novanta tutta l'attenzione della ecocritica si concentrava sulla letteratura ambientale per adulti e solo lentamente ha iniziato a prendere forma una ecocritica dedicata alla letteratura ambientale per bambini con un'attenzione spiccata alla soggettività o oggettivazione degli animali rappresentati nelle narrazioni.

In una prospettiva ecofemminista la letteratura ambientale per bambini può fornire un antidoto alla logica del dominio radicata nell'alienazione e nel mito del sé separato, opponendo a queste logiche nuove narrazioni fondate sui valori della connessione, della comunità e dell'interdipendenza fra umani, animali e natura. L'insegnamento si dovrebbe svolgere nell'ambiente naturale e attraverso l'ambiente naturale, dovrebbe mettere in rilievo il nesso fra giustizia sociale e salute ambientale, l'interdipendenza fra specie animali umane e non umane e, soprattutto, dovrebbe indurre un senso di urgenza.

Se Gaard analizza molti scritti per l'infanzia in base ai contenuti, Sinéad Moriarty sposta la sua attenzione alle illustrazioni. Ispirandosi ai lavori di Timothy Clark e di Alice Curry, studiosa ecofemminista e fondatrice di una casa editrice di libri per l'infanzia, Sinéad Moriarty prende in considerazione alcuni libri illustrati per ragazzi e mette in rilievo, da diverse prospettive visive, la relazione umana con il mondo al fine di incoraggiare i giovani lettori/lettrici a provare un sentimento di appartenenza al proprio ambiente e nello stesso tempo sviluppare una consapevo-

lezza dei problemi globali. Prospettive visive più ravvicinate si rivelano efficaci nel catturare l'attenzione dei bambini e creare una connessione emotiva, ad esempio, con i protagonisti animali. Altri libri che affrontano il tema del cambiamento climatico partono da una prospettiva visiva ravvicinata per poi allargarla. La capacità dei libri illustrati di indurre questo senso di attaccamento ad un luogo, sia attraverso le immagini che attraverso la parola scritta, e contemporaneamente affrontare questioni ambientali su scala globale, li rende potenti strumenti ecopedagogici.

In conclusione, scrive Moriarty, l'intento di molti di questi testi è quello di risvegliare quello che Val Plumwood chiama il "place attachment". Per sviluppare una cultura ambientale che valorizzi e riconosca pienamente la sfera non umana è necessario promuovere un legame emotivo profondo con i luoghi. L'alienazione da questo legame, comune a tutte le culture moderne, è alla base del degrado ecologico.

L'importanza della dimensione locale dell'esperienza accomuna molti dei contributi raccolti in questo numero. Al di là degli interrogativi che pongono e delle prospettive che aprono, li accomuna anche l'idea di una nuova etica sociale e ambientale recettiva dei contributi di bambini e adolescenti che sappia riconoscere la loro forza intellettuale, l'autodeterminazione e promuova l'interdipendenza e la collaborazione. Li unisce, non da ultimo, una visione dell'infanzia e del suo "genio" che, come affermava Cobb, consiste nell'interazione intuitiva con la natura, nella percezione di una continuità tra sé e tutti i viventi, una percezione sensoriale, profonda e vitale, vissuta con la gioia che viene dalla meraviglia. Se, come scrisse Carson, il senso della meraviglia sarà riconosciuto e onorato, potrà essere non solo fonte di arricchimento personale, ma potrà cambiare un'intera visione del mondo.

Dedichiamo questo numero a Rachel Carson e al suo scritto *Help Your Child to Wonder* che ha ispirato generazioni di studiosi, studiose, educatori, educatrici, madri, padri, nonne e nonni, forse molto più di quanto lei stessa si attendeva. "È bello sapere – scrisse il 27 marzo 1963 all'amica Dorothy Freeman – che vivrò anche nelle menti di molti che non mi conoscono e in gran parte mi assoceranno a cose belle e buone" (Freeman 1995, p. 447).

## Bibliografia

Anderson Kathleen-Hannah Thulbery, *Ecofeminism in Christina Rossetti's "Goblin Market"*, in "Victorians: A Journal of Culture and Literature", 126, 2014, <https://go.gale.com/ps/anonymous?id=GALE%7CA392368500&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=21660107&p=LitRC&sw=w>, ultima consultazione: 28 settembre 2020.

Andrzejewski Julie-Marta P. Baltodano-Linda Symcox, *Social Justice, Peace, and Environmental Education. Transformative Standards*, Routledge, New York-London 2009.

Bianchi Bruna, *Genere, generazioni e cambiamento climatico. Temi e questioni per una rubrica*, in DEP, n. 41-42, 2020, pp. 214-253,

[https://www.unive.it/pag/fileadmin/user\\_upload/dipartimenti/DSLCC/documenti/DEP/numeri/n41-42/18\\_Bianchi\\_Introduzione\\_finestra.pdf](https://www.unive.it/pag/fileadmin/user_upload/dipartimenti/DSLCC/documenti/DEP/numeri/n41-42/18_Bianchi_Introduzione_finestra.pdf), ultima consultazione 20 settembre 2020.

Botsford Comstock Anna, *Handbook of Nature Study*, (1911), Comstock Publishing Associates, a Division of Cornell University Press, Ithaca-London 1967.

Carson Rachel, *The Sense of Wonder*, HarperCollins, New York-London-Toronto-Sydney-New Delhi-Auckland 1998.

Copeland Marion, *The wild and wild animal characters in the ecofeminist novels of Beatrix Potter and Gene Stratton-Porter*, in Sidney I. Dobrin-Kenneth B. Kidd (eds.), *Wild Things. Children's Culture and Ecocriticism*, Wayne State University Press, Detroit 2004, pp. 71-81.

Curry Alice, *Environmental Crisis in Young Adult Fiction. A Poetics of Earth*, Palgrave Macmillan, New York 2013.

Cutter-Mackenzie-Knowles Amy, Karen Malone, Elisabeth Barratt Hacking (eds.), *Research Handbook on Childhoodnature. Assemblages of Childhood and Nature* Springer, Cham 2019.

Cutter-Mackenzie-Knowles Amy-David Rousell, *Education for What? Shaping the Field of Climate Change Education with Children and Young People as Co-researchers*, in "Children's Geographies", vol. 17, 1, 2019a, pp. 90-104.

Cutter-Mackenzie-Knowles Amy-David Rousell, *The Mesh of Playing, Theorizing, and Researching in the Reality of Climate Change: Creating the Co-research Playspace*, in Cutter-Mackenzie-Knowles Amy, Karen Malone, Elisabeth Barratt Hacking (eds.), *Research Handbook on Childhoodnature. Assemblages of Childhood and Nature* Springer, Cham 2019b, pp. 1-22.

Finzer Erin, *Mother Earth, Earth Mother: Gabriela Mistral as an Early Eco-feminist* in "Hispania", vol. 98, 2, 2015, pp. 243-251.

Firestone Shulamith, *The Dialectic of Sex. The Case for Feminist Revolution*, Bantam, New York 1970.

Freeman Martha, *Always, Rachel. The Letters of Rachel Carson and Dorothy Freeman, 1952-1964*, Beacon Press, Boston 1995.

Gaard Greta, *Toward an Ecopedagogy of Children's Environmental Literature*, in "Green Theory and Praxis: The Journal of Ecopedagogy", vol. 4, 2, 2008, pp. 11-24.

Gaard Greta, *Ecofeminism Revisited: Rejecting Essentialism and Re-Placing Species in a Material Feminist Environmentalism*, in "Feminist Formations", vol. 23, 2, 2011, pp. 26-53.

Gates Barbara T., *Kindred Nature. Victorian and Edwardian Women Embrace the Living World*, University of Chicago Press, Chicago-London 1998.

Gates Barbara T., *In Nature's Name. An Anthology of Women's Writing and Illustrations, 1780-1930*, University of Chicago Press, Chicago-London 2002.

Greenwood David A., *Rachel Carson's Childhood Ecological Aesthetic and the Origin of The Sense of Wonder*, in Amy Cutter-Mackenzie-Knowles, Karen Malone, Elisabeth Barratt Hacking (eds.), *Research Handbook on Childhood-nature. Assemblages of Childhood and Nature* Springer, Cham 2019, pp. 1-18.  
[https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-3-319-51949-4\\_93-1](https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-3-319-51949-4_93-1)

Hache Émilie, *Reclaim. Recueil de textes écoféministes*, Cambourakis, Paris 2016.

Hume Beverly A., "Inextricable disordered ranges". *Mary Austin's Ecofeminist Explorations in Lost Borders*, in "Studies in Short Fiction", vol. 36, 1999, pp. 401-415.

Kellert Stephen R., *Experiencing Nature: Affective, Cognitive, and Evaluative Development in Children*, in Peter H. Kahn-Stephen R. Kellert (eds.), *Children and Nature. Psychological, Sociocultural, and Evolutionary Investigations*, The MIT Press, Cambridge-London 2002, pp. 117-152.

King Ynestra, *Healing the Wounds: Feminism, Ecology, and the Nature/Culture Dualism*, in Irene Diamond-Gloria Orenstein (eds.), *Reweaving the World. The Emergence of Ecofeminism*, Sierra Club Books, San Francisco 1990, pp. 106-121.

Kurth-Schai Ruthanne, *Ecology and Equity: Toward the Rational Reenchantment of Schools and Society*, in "Educational Theory", vol. 42, 2, 1992, pp. 147-163.

Kurth-Schai Ruthanne, *Ecofeminism and Children*, in Karen J. Warren (ed.), *Ecofeminism: Women Culture Nature*, University of Indiana Press, Bloomington 1997, pp. 193-212.

Li Huey-li, *Ecofeminism as a Pedagogical Project: Women, Nature, and Education*, in "Educational Theory", vol. 57, 3, 2007, pp. 351-368.

Littenberg Marcia B., *From Transcendentalism to Ecofeminism. Celia Thaxter and Sarah Orne Jewett's Island Views Revisited*, in Kilcup Karen-Thomas S. Edwards (eds.), *Jewett and Her Contemporaries. Reshaping the Canon*, University Press of Florida, Gainesville, Tallahassee-Tampa-Orlando-Miami-Jacksonville 1999, pp. 137-152.

Lloro-Bidart Teresa, *A Feminist Posthumanist ecopedagogy in/for/with AnimalScapes*, in "The Journal of Environmental Education", vol. 49, 2, 2018, pp. 152-163.

Lloro-Bidart Teresa, Valeria S. Banschbach, *Animals in Environmental Education. Interdisciplinary Approaches to Curriculum and Pedagogy*, Palgrave Macmillan 2019, eBook, <http://doi.org/10.1007/978-3-319-98479-7>.

Louv Richard, *Last Child in the Woods. Saving Our Children from Nature-Deficit Disorder*, Algonquin Books, New York 2005.

Merchant Carolyn, *Earthcare. Women and the Environment*, Routledge, New York 1995.

Montessori Maria, *Educazione e pace*, Garzanti, Milano 1949.

Nocella II Antony-Carolyn Drew-Amber E. George-Sinem Ketenci-John Lupinacci-Ian Purdy-J.L. Schatz, *Education for Total Liberation. Critical Animal Pedagogy and Teaching against Speciesism*, Peter Lang, New York-Bern-Berlin-Brussels-Vienna-Oxford-Warsaw 2019.

Norwood Vera, *Made from This Earth*, University of North Carolina Press, sl. 1993.

Paley Grace, *Just as I Thought*, Farrar-Straus-Giroux, New York 1998.

Pedersen Helena, *Animals in School. Processes and Strategies in Human-Animal Education*, Perdue University Press, sl. 2010.

Pironi Tiziana, *Da Maria Montessori a Margherita Zoebeli. L'impegno educativo nei confronti dell'infanzia traumatizzata di guerra*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", vol. 8, 12, 2016, pp. 115-128.

Plumwood Val, *Environmental Culture: The Ecological Crisis of Reason*, Routledge, London 2002.

Taylor Nik-Richard Twine, *The Rise of Critical Animal Studies. From the Margin to the Centre*, Routledge, New York 2014.

Thorne Barrie, *Re-Visioning Women and Social Change: Where Are the Children?*, in "Gender and Society", vol. 1, 1, 1987, pp. 85-109.

Trabalzini Paola, *Costruire la scienza della pace*, in Leonardo De Sanctis (a cura di), *La cura dell'anima in Maria Montessori. L'educazione morale, spirituale e religiosa dell'infanzia*, Fefé, Roma 2011, pp. 112-123.

Woolf Virginia, *Gita al faro*, Garzanti, Milano 1983.