

SAGGI – ESSAYS

PER UN'EDUCAZIONE ECOFEMMINISTA.  
PLURALISMO DELLE DIFFERENZE E  
EDUCAZIONE ALLA PACE

FOR AN ECO-FEMINIST EDUCATION.  
PLURALISM OF DIFFERENCES AND  
EDUCATION FOR PEACE

*Raffaella Carmen Strongoli (Università di Catania)*

Nel vasto panorama degli studi femministi non sono poche le possibili declinazioni educativo-didattiche di tali letture di genere, eppure questi aspetti sono ancora poco attraversati dalle ricerche di settore pedagogico soprattutto con riferimento alle istanze di pacifismo e pluralismo promosse dall'ecofemminismo. Sulla scorta di tali considerazioni, il saggio indaga alcune peculiarità di tale femminismo e conduce un lavoro decostruttivo di disvelamento degli impliciti congegni sottesi a un intreccio di rapporti di dominio che giustificano pratiche di oppressione e che sanciscono anche il dominio sulla *natura*. Questo disvelamento consente d'individuare connessioni tra degrado ambientale, sessismo e altre forme di oppressione sociale che possono trovare nei contesti educativi il terreno primo di destrutturazione. L'approdo della trattazione è l'individuazione del peculiare apporto che le declinazioni ecofemministe in senso intersezionale possono favorire nell'ambito di modelli educativi e didattici d'ispirazione ecopedagogica ed ecodidattica al fine di accogliere istanze di equità sociale, rappresentazione circolare, solidarietà, cura, pace e giustizia di genere.

In the vast field of feminist studies, there are numerous possible educational declinations of these gender perspectives, yet they

are still little investigated by pedagogical research, especially in relation to the demands for pacifism and pluralism promoted by ecofeminism. The essay begins by investigating the peculiarities of ecofeminism and conducts deconstructive work to unravel the implicit devices underlying a web of relations of domination that justify oppression and that also sanction domination over *nature*. This unravelling work makes it possible to identify connections between environmental degradation, sexism and other forms of social oppression that can be deconstructed in educative environments. The conclusion of the discussion is the identification of the peculiar contribution that intersectional ecofeminism can foster in educational and didactic models of ecopedagogical and ecodidactic inspiration in order to enhance and consider the instances of social equity, circular representation, solidarity, care, peace and gender justice.

### 1. Rimozione del femminile: dalla dicotomia alla forclusione

Tra le caratteristiche distintive del modello culturale su cui si fondano gli studi scientifici occidentali occupano un ruolo significativo l'individuazione e la relativa rappresentazione di polarità e dicotomie riferite a molti campi del sapere. Mutuando l'ormai celebre espressione di Damasio, si può affermare che il modello antropocentrico occidentale e il connesso modello scientifico galileiano-newtoniano siano, in parte, fondati sul macroscopico *errore di Cartesio* (1994), al quale sono connessi *altri errori* e altre rappresentazioni di scissione, quali mente e corpo, cultura e natura, ragione ed emozione, azione e passività, universale e particolare, libertà e necessità, civilizzato e primitivo, soggetto e oggetto.

Tra queste polarità, rese in termini dicotomici, ha trovato uno spazio peculiare quella tra uomini e donne; le differenze fisiche e biologiche tra i soggetti identificati con soli due generi hanno determinato il riconoscimento di una distanza, che potremmo definire quasi ontologica, tra ciò che è ritenuto maschile e ciò che è ritenuto femminile e hanno condotto, per un verso, all'esaltazione

delle loro diversità costitutive anche dal punto di vista cognitivo (Vidal & Benoit-Browaey, 2005) e, per altro verso, alla collocazione degli stessi su piani differenti. L'uomo è stato identificato con la ragione, lo spirito, il cielo, la cultura, il *logos* e la donna con tutti i rispettivi elementi opposti quali emozione, materia, terra, natura e *bios*. I caratteri di questa polarità sono ritenuti ineluttabili a tal punto da non poter essere considerati contingenti e superabili, bensì definitivi in senso assoluto sino a rendere impossibile concepire una relazione di uguaglianza. Come insegna la storia del femminismo, questa forma di rappresentazione ha trovato traduzione empirica in una gerarchizzazione secondo la quale tutto ciò che è identificato con il maschile si trova in una posizione sovraordinata rispetto a ciò che è ritenuto tipicamente femminile. Il genere femminile è il *secondo* sesso perché ce ne è un altro che evidentemente è il *primo* (De Beauvoir, 1949). La presenza del dualismo ha giustificato la separazione e il dominio che si esplicano quotidianamente in varie forme di esclusione perpetrate ai danni del genere femminile (Plumwood, 1993).

L'esclusione del femminile ha condotto all'eliminazione di questa parte dell'umanità dalle narrazioni del mondo, dalle epistemologie delle scienze neopositiviste e dalla rappresentazione della relazione educativa. Un'esclusione talmente tanto radicata nella cultura occidentale da poter essere definita nei termini di una *forclusione*, secondo la declinazione che Spivak (1999) ha elaborato del concetto lacaniano (Lacan, 1966); essa, cioè, produce un disallineamento, una discrasia tra significante e significato, che smaschera il paradosso secondo il quale si parla e si narra dell'altro con l'unico scopo di rafforzare il proprio ruolo di soggetto dominante. Le donne non sono soltanto escluse, ma silenziate, perché sono gli altri a parlare di loro e per loro, e depotenziate, perché non hanno risorse e mezzi per definire loro stesse e compiere scelte. Le donne sono *forcluse* perché non hanno voce; nessuno le ascolta perché c'è qualcuno, che è ritenuto più autorevole e affidabile, che può e deve farlo al loro posto (Spivak, 1999). Non sono poche, in questo senso, le continuità che si possono rintracciare con il destino cui è stata condannata la *natura* secondo Horkheimer (1947) che ne auspica la ribellione nonostante le sia stata *tolta la lingua*.

In una siffatta rappresentazione androcentrica, allora, si legittima il passaggio dalla dicotomia alla *forclusione* e, infine, all'oppressione. Tutte le polarità che si trovano nella posizione subalterna della dicotomia condividono la condizione di oppresse e l'uomo occidentale, bianco, eterosessuale, cisgender, normotipico e abile, esercita su di loro il ruolo di *padrone*. Non è un caso, infatti, che nella dicotomia cultura/natura, quest'ultima non raramente abbia assunto le forme femminili della *madre* nel senso di generatrice o, al contrario, della *matrigna* quando si ritiene che essa sovverta le logiche lineari e consuete obbedendo al *caos* e determinando, quindi, i cosiddetti disastri *naturali*. In questo senso, la natura e il femminile condividono la condizione di essere state *forcluse* dalla scienza moderna, dal sistema capitalistico e dal patriarcato, che hanno sancito la transizione dal *mondo-organismo* al *mondo-macchina* nel quale «la natura, le donne, i negri e i lavoratori salariati furono avviati al nuovo status di risorse “naturali” e umane per il sistema del mondo moderno. Forse l'ironia ultima in queste trasformazioni fu il nuovo nome dato loro: razionalità» (Merchant 1979/1988, p. 353). Seguendo le affermazioni di Merchant (1979/1988) la razionalità è “la” caratteristica per eccellenza in grado di tracciare una linea distintiva tra l'umanità e gli altri esseri viventi, ma anche tra uomo e donna: nel primo caso, perché gli altri esseri viventi non sono considerati esseri senzienti, parimenti al resto del mondo abiotico, e, nel secondo caso, perché le caratteristiche tipiche del mondo femminile sono legate a una presunta maggiore emotività intesa in senso spregiativo. L'eco è la mimesi di un linguaggio del simbolismo dicotomico nel quale le donne sono emotive e di cuore e gli uomini razionali e ponderati, che si traduce nel mancato riconoscimento di capacità decisionali e analitiche alle donne poiché sono ritenute creature fragili, volubili e da tutelare; allo stesso modo, la *natura* è imprevedibile perché sfugge al controllo della razionalità e, pertanto, deve essere protetta e tutelata.

La condivisione dello stato di oppressione lega profondamente femminilità e natura in una linea di congiunzione che diviene una chiave di lettura per la liberazione dalle oppressioni patriarcali in senso

femminista nella riflessione di Françoise D'Eaubonne attraverso l'elaborazione del concetto di *ecofemminismo* (1974). Secondo l'attivista francese il patriarcato non è una semplice categoria interpretativa, bensì un sistema di relazioni di potere che considera le donne e le popolazioni non occidentali delle risorse giustificando il dominio sul resto del mondo biotico e abiotico e determinando il depauperamento smisurato delle risorse planetarie (D'Eaubonne, 1976/1981). Il patriarcato e il capitalismo sono la causa dello sfruttamento delle donne, dei loro corpi e delle loro vite, così come lo sono di ciò che accade all'ambiente e alla Terra. L'ecofemminismo rende visibile tale dinamica di oppressione che accumuna le categorie che, a vario titolo e con tante forme differenti, sono state e sono ancora oggi discriminate e vessate dal punto di vista sessuale, sociale, razziale, etnico, di specie e di genere. Esse hanno in comune il fatto che ciascuna di loro è stata equiparata alla natura e, pertanto, è stata posta al di fuori della sfera di quella già richiamata razionalità (Merchant, 1979/1988) che il procedere galileiano-newtoniano della scienza ha costruito ed esaltato come unica strada per l'accesso alla conoscenza.

Nel novero di una tale rappresentazione non c'è spazio per la diversità al di fuori della sottomissione e dello sfruttamento. Tutto ciò genera l'incapacità del modello di sviluppo e di progresso occidentale, nel quale riconduciamo altresì quello dell'ossimoro *sviluppo sostenibile* (Sachs, 1998; Tomarchio & D'Aprile, 2018), di relazionarsi con tutte le diversità determinando l'edificazione di un mondo monoculturale (Shiva, 1993). Al contrario, uno dei principi cardine dell'ecologia è proprio la valorizzazione della diversità, non soltanto negli aspetti strettamente biologici, come si potrebbe ritenere osservandola dal punto di vista della questione ambientale, ma, anche rispetto alla dimensione culturale che l'ecologia porta con sé (Descola, 2005; Morin, 1977). Da qui deriva l'elaborazione ecofemminista, che non si propone unicamente di lottare contro le pratiche oppressive poste in essere nei confronti del femminile, ma studia e promuove una prospettiva della vita sulla Terra concepita come una rete di interconnessioni non gerarchica, in cui tutti gli esseri viventi interagiscono allo stesso modo e sono trattati come parti di un organismo comune (Warren, 1994; Zabonati, 2012).

## 2. Ecotopia, pace e pluralismo nelle istanze ecofemministe

Dalla prima concettualizzazione di D'Eaubonne (1974) la teoria ecofemminista ha conosciuto ampia declinazione nell'ambito dell'attivismo sociale e politico conducendo a dibattiti internazionali, fondazioni di società e iniziative scientifiche e rivelando la connessione tra la salute e la vita delle donne e la distruzione della natura<sup>1</sup>. Dal punto di vista tematico l'ecofemminismo contemporaneo si concentra sull'esame delle strutture socio-politiche ed economiche che costringono molte donne alla povertà, alla mancanza di potere economico e di accesso alle risorse naturali avviando un dibattito di natura intersezionale rispetto a molte forme di oppressione (Eaton & Lorenzen, 2003).

La connessione tra femminismo ed ecologia legata alla centralità delle risorse naturali ha fatto sì che tra le principali interpreti di questo movimento ci siano donne che provengono dalle aree geografiche storicamente sottoposte a sistematiche attività di sfruttamento. Tra queste spicca il contributo dell'attivista e fisica indiana Vandana Shiva, che opera un lavoro di declinazione politica dell'ecofemminismo affermando che la cosiddetta *rivoluzione verde* insieme alla *green economy* siano da intendersi come dei lasciapassare surrettiziamente ecologici per continuare a perpetrare il modello capitalistico e patriarcale di utilizzazione delle risorse planetarie attraverso la promozione dell'ideologia dell'uomo tecnologico occidentale (Mies & Shiva, 2014; Shiva, 1989). La globalizzazione *green* rappresenta la piena costruzione e realizzazione di quella già richiamata monoliticità della cultura, che si propone di annullare le differenze e imporre un unico modello culturale e sociale che determina lo sfruttamento di enormi territori e di altrettante popolazioni rese subalterne da una povertà endemica e dal mancato accesso all'esercizio dei diritti (Shiva, 1993).

La promozione della monoliticità della cultura ha delle evidenti conseguenze anche dal punto di vista della ricerca scientifica poiché il concetto moderno di scienza è un sistema che pretende di

<sup>1</sup> Per conoscere e approfondire alcune delle linee evolutive del campo d'indagine dell'ecofemminismo si rimanda al volume monografico della rivista di studi sulla memoria femminile *Deportate, esuli, profughe* (Zabonati, 2012).

assurgere a paradigma della conoscenza universale, indipendente da qualsiasi valore etico, che finisce per soffocare le espressioni pluralistiche del sapere derubricandole a pratiche di conoscenza non rigorose (Keller, 1985; 2003)<sup>2</sup>. Pertanto, si sostanzia uno squilibrio di potere tra i generi anche nella ricerca scientifica che non può affatto dirsi neutra. La possibilità di contribuire alla costruzione della conoscenza scientifica è, di fatto, una pratica di esercizio del potere e, data la possibilità di inscrivere tale potere entro dinamiche sessuali, essa diventa esercizio di *biopotere* (Foucault, 1976). Ciò che si determina è una frattura violenta che genera riduzionismo scientifico, disuguaglianza, dominio, povertà, in altre parole *malsviluppo* (Shiva, 1989).

La collocazione del mondo femminile e di quello naturale dalla stessa parte della rappresentazione dicotomica, tuttavia, non deve indurre ad associare il pensiero ecofemminista unicamente al genere femminile secondo un presunto determinismo biologico. Come nota Shiva (1989), infatti, il femminismo occidentale è spesso ancorato a questa dicotomia poiché perpetra l'associazione tra attività, violenza, maschile e passività, non violenza e femminile. Al contrario, il binomio donna-natura deve essere inteso come "principio femminile", cioè, orientato alla possibilità della vita e al nutrimento e incarnato dalle donne secondo una dimensione storica e culturale, ma senza alcuna esclusività di genere. Esso non è antitetico rispetto a quello maschile, bensì si muove in una connessione complementare (Shiva, 1989). Esiste una radice culturale della differenza di genere che sta nella diversa esperienza dello stare al mondo che le persone socializzate come donne hanno avuto modo di condurre rispetto a quelle socializzate come uomini (Ferro Allodola & Ulivieri, 2022). Prendere atto del nesso donna-natura e valorizzarlo in senso ecofemminista significa riconoscere la condizione dello stato di subalternità che i gruppi oppressi hanno in comune. In questa rappresentazione la «categoria della "natura" è

<sup>2</sup> Basti pensare al dibattito scaturito dagli studi della genetista premio Nobel Barbara McClintock che ha rivoluzionato la genetica classica sostenendo come sia necessario mantenere con l'oggetto della ricerca una relazione empatica che permetta l'intimità con lo stesso senza eliminare le differenze (Fox Keller, 1987).

in primo luogo una categoria politica» (Bianchi, 2012, p. 11), dunque essere uomini significa dissociarsi dal femminile e da quello che rappresenta: debolezza, cura, inclusione. In tal senso, allora porsi dal punto di vista ecofemminista non rispecchia una volontà di contrapposizione, bensì quella di osservare e interpretare il mondo da un'altra prospettiva, dal basso per mettere a nudo l'intreccio dei rapporti di dominio.

In questa stessa direzione si muove il riconoscimento della pari dignità di tutti gli esseri viventi che non si traduce nell'eliminazione delle differenze o nella ricerca dell'uniformità. Tra le istanze ecofemministe, infatti, sono centrali il riconoscimento e la valorizzazione delle differenze individuali (Marcomin & Cima, 2017), che assumono la forma di una pratica intersezionale perché «le differenze non sono contrapposte o isolabili, ma coeve e condividono lo spazio di un soggetto *liminale*» (Diciano, 2018, p. 17). Essere ecofemministe, dunque, significa costruire e operare secondo modelli di rappresentazione circolare ispirati ai valori di solidarietà, rispetto, cura e pace al fine di individuare connessioni tra degrado ambientale, sessismo e altre forme di oppressione sociale (Warren, 1987).

Da qui si diparte l'orizzonte verso il quale il recupero e la valorizzazione delle istanze ecofemministe possono condurre, cioè in direzione di un'attivazione di pratiche politiche e scientifiche non violente allo scopo di definire i contorni di un'ecotopia che assuma le forme di ecogiustizia e bioegualitarismo ecologico (Næss, 1973). Il femminismo assume i tratti di una prospettiva, un metodo attraverso il quale guardare e interpretare le pratiche di potere poiché, come sosteneva l'attivista femminista Nawal El Sadaawi (2007), il femminismo può essere inteso come il vero umanesimo, il pensiero politico che unifica tutte le grandi utopie: quella socialista, quella pacifista, quella nonviolenta, quella anticapitalista. È chiaro che essere donna, in senso biologico, non determina un'automatica adesione ai valori di pace e non violenza o ai modelli educativi della cura e dell'empatia; è il modello di socializzazione e di educazione del genere femminile a determinare queste rappresentazioni e relative scelte delle persone socializzate come donne. Attribuire al genere femminile delle caratteristiche in senso proprio fa scivolare il



ragionamento nello stereotipo funzionale del sessismo<sup>3</sup>. L'idea è, invece, quella di partire dai valori tradizionalmente attribuiti alle donne per salvare la vita sul pianeta (Griffin, 1978): quali cooperazione, cura, rispetto delle differenze, custodia delle conoscenze tradizionali utile ad attivare pratiche di *memoria operante* (Tomarchio, 2016), legami con le comunità. Questi valori sono biouniversali perché fondamentali per il mantenimento di tutte le forme di vita, pertanto possono dirsi ecofemministi (Marchetti, 2017). La dimensione simbolica da sovvertire è, dunque, quella della rappresentazione patriarcale, la cui degenerazione è ormai evidente, e l'ordine da edificare deve essere alternativo, diverso, in grado di dismettere la centralità dell'*io* in favore della dimensione comunitaria del *noi*.

Se il contributo delle istanze ecofemministe consente di rintracciare una lettura e una pratica d'azione femminile e femminista del nesso società-natura-scienza-tecnologia per poterne sovvertire le logiche, tuttavia, ad uno sguardo pedagogico diventa evidente quanto a questo quartetto sia necessario aggiungere l'educazione, poiché l'aspetto della formazione ecofemminista può contribuire in maniera significativa a definire pratiche educative democratiche, plurali e di educazione alla pace.

### 3. Educare in direzione ecofemminista

Sulla scorta di quanto delineato sin qui emerge la rilevanza che può assumere una declinazione pedagogica delle istanze ecofemministe rispetto alla radice comune che l'ecofemminismo rintraccia tra ecologia e femminismo legate all'approccio alle differenze e alle istanze di cura verso le relazioni, la società e il pianeta. L'ecofemminismo assume, in questo senso, il ruolo di postura etica e educativa affatto comoda, che esige un accurato lavoro di analisi degli

<sup>3</sup> In questo senso è necessario precisare come secondo alcune frange del movimento ecofemminista minoritarie sia l'aspetto riproduttivo della generazione della vita del mondo femminile a determinare questi orizzonti e orientamenti etici (Eaton, 2009).

impliciti politici sottesi alle scelte pedagogiche legate al genere affinché possano essere progettate lungimiranti pratiche didattiche intrise di pluralismo. L'approccio ecofemminista può ergersi a metodo e a punto di vista in ambito educativo attraverso il quale guardare alle cose in senso ecosociale (De Vita, 2022), democratico, plurale e pacifista.

In particolare, la declinazione ecofemminista che può avere un riverbero significativo per un'educazione autenticamente democratica e intrisa di pacifismo è certamente quella intersezionale. Il paradigma intersezionale decostruisce l'idea secondo cui l'identità sociale di un soggetto sia data da un solo elemento, affermando, al contrario, che le sue peculiarità siano date dalla sovrapposizione di genere, etnia, orientamento sessuale, condizioni economiche, abilità, età. Ogni elemento o tratto di una persona è inestricabilmente unito a tutti gli altri e contribuisce a definire la sua identità (Crenshaw, 1989). Dalla prossimità del vissuto di esclusione, che abbiamo definito nei termini di una *forclusionone*, riservata alle categorie subordinate, deriva la possibilità di considerare queste categorie come realtà affini, passibili di attraversamenti e meticciami in senso intersezionale (Crenshaw, 1989).

Questo disvelamento consente d'individuare connessioni tra degrado ambientale, sessismo e altre forme di oppressione sociale che possono trovare nella scuola il terreno primo di destrutturazione poiché, in senso deweyano, le esclusioni non possono essere considerate educative. Vivere un'esperienza di esclusione significa vivere un'esperienza che non dà spazio a esperienze ulteriori, arresta tutte le possibilità di costruzione della conoscenza (Dewey, 1938). Esperienza è, infatti, secondo Dewey, impegno attivo e sociale perché consente il pieno dispiegarsi del potere attivo dell'umanità; pertanto, assume il ruolo di *supremo valore* (Varisco, 2002). Costruire esperienze educative richiede, allora, la definizione di ambienti sociali che riconoscano la presenza di tutte e di tutti e che garantiscano spazio d'azione e di definizione.

L'apporto peculiare dell'ecofemminismo in senso intersezionale, tuttavia, non si esaurisce nella necessità di porre in essere pratiche educative ispirate al pluralismo dell'educazione di genere, ma

si esplica in almeno due aspetti legati alla valorizzazione della dimensione ecologica (Mortari, 2020) di liberazione in senso ecopedagogico ed ecodidattico e nella valorizzazione della multidimensionalità delle pratiche educative. Con riferimento al primo aspetto, ciò che si rileva è la necessità di condurre un lavoro di liberazione della Terra considerata come uno di quegli oppressi descritti da Paulo Freire in senso ecopedagogico (Freire, 1970; Gutierrez & Prado, 2000), cui si aggiunge la condivisione di questo vissuto con il mondo femminile. Liberare la Terra significa costruire immaginari ecologici attraverso la decostruzione delle narrazioni utilitaristiche dell'ambiente (Gaard, 2020) e la ricostruzione di repertori condivisi e situati di *ecoliteracy* (Capra, 2006) che fungono da sostrato per ideare e progettare pratiche educative ecologiche in grado di distinguersi da ogni altra forma di semplicistica *educazione ambientale*. Un'educazione che è, appunto, scomoda perché sfugge alle logiche degli accomodamenti ragionevoli di adattamento al quadro neoliberale globale di *sviluppo sostenibile* e perché richiede l'edificazione di un'ecocritica (Kahn, 2008) e di una giustizia sociale (Nussbaum, 2002) che possa dirsi anche ecogiustizia poiché soltanto in un orizzonte di bioegualitarismo (Strongoli, 2021) possiamo muovere passi verso un'odierna educazione alla pace.

È chiaro che le istanze di pacifismo non possono non trovare spazio se non nei termini della lezione montessoriana che richiede e impone di non lavorare per una pace da un punto di vista negativo, cioè come assenza di guerra, ma come la messa in campo di pratiche educative che siano alimentate da scelte quotidiane non violente, legate, ad esempio, alle pionieristiche istanze di vegetarianesimo (Montessori, 1932).

Liberata dalla posizione di subalternità, la natura in senso ecofemminista apre a orizzonti di condivisione e valorizzazione delle risorse locali attraverso pratiche di apprendimento *sulla* natura, *nella* natura e *dalla* natura (Hung, 2014). In questo senso, si innesta la prospettiva ecodidattica (Strongoli, 2021) nella quale a essere intrinsecamente ecologici non sono soltanto i contenuti, ma anche le pratiche e le tecniche didattiche in una prospettiva circolare.

Gli elementi costitutivi dell'ecodidattica, che rimane un modello in costante definizione, vanno rintracciati nei processi di orientamento interpretativo quali attivazione di relazioni transattive; azioni educative che seguono logiche circolari e non lineari; progettazione di tempi, spazi e ambienti ecologicamente orientati; pratica didattica multi e interdisciplinare caratterizzata da nuclei tematici problematici e aperti e progettazione di percorsi di co-costruzione di situazioni problematiche attraverso forme alternative di ricerca (Strongoli, 2021). In particolare, nell'ambito di una possibile traduzione delle istanze ecofemministe nei contesti educativi risulta non poco rilevante la centralità che la progettazione degli spazi educativi ricopre nella prospettiva ecodidattica per almeno due ragioni: in primo luogo perché la configurazione di spazi dinamici, flessibili e adattabili alle specifiche esigenze di ciascuna e ciascuno contribuisce in maniera significativa a strutturare le relazioni del processo educativo in senso ecologico; in secondo luogo perché, nella prospettiva ecologica di ispirazione batesoniana (1972), di cui è intrisa l'ecodidattica, il contesto e l'ambiente sono sempre il corrispettivo del corpo e della corporeità che diventano delle dimensioni costitutive del processo di conoscenza (Strongoli, 2021). Da qui risulta evidente quanto un'educazione ecofemminista possa aprire al pluralismo dei corpi, al loro riconoscimento e a pratiche di liberazione degli stessi.

Il secondo aspetto relativo all'apporto peculiare che l'ecofemminismo in senso intersezionale può offrire alla progettazione di pratiche educative ispirate a istanze ecologiche e democratiche è riferibile all'intrinseca connessione tra pluralismo e pacifismo e valorizzazione delle differenze (Lopez, 2018). Dentro un'educazione ecofemminista intersezionale, infatti, c'è il riconoscimento della condivisione dello stato di fragilità di tutti i soggetti (Canevaro, 2015), che determina la trasversalità di questa prospettiva al di là del sesso, del genere e dell'orientamento. Il pluralismo proprio delle analisi ecofemministe, inoltre, rende queste ultime *strutturalmente interculturali* poiché includono, nella connessione donne-natura, l'inestricabile interconnessione di tutti i sistemi sociali di dominio tenendo in considerazione le diverse culture (Warren, 1994).

Il pensiero circolare avanzato dalla proposta ecofemminista sgretola i miti delle certezze scientifiche e delle completezze verso l'accoglienza della finitezza, della parzialità, della multidimensionalità, del disordine (Morin, 1977) e del limite. Pertanto, costruire e progettare percorsi e pratiche educative che rilancino le istanze ecofemministe richiede la scelta e l'adozione di paradigmi di conoscenza e costruzione della stessa d'ispirazione costruttivista in senso partecipatorio (Lincoln & Guba, 2000; Varisco, 2002). Garantire forme di partecipazione alla costruzione del sapere è il presidio di democrazia e pluralismo che assume il valore di pratica di orientamento nelle sue forme più costitutive. Soltanto attraverso l'emersione del profondo intreccio tra valori sociali, politici, culturali, economici, etnici e di genere nella costruzione della conoscenza e, dunque, di quella che rappresentiamo come realtà, è possibile favorire l'*empowerment* delle cosiddette minoranze. In tal senso la lettura ecofemminista diventa una lente per l'analisi delle ragioni che rendono ancora reale la mancanza di esercizio di potere decisionale o semplicemente di visibilità sociale necessarie per l'accesso alle risorse, alle narrazioni e alla costruzione dei propri processi educativi.

Il valore educativo di un ecofemminismo così inteso si colloca, dunque, a molti livelli orientando la spinta utopica costitutiva della pedagogia in senso generativo nel quale l'umanesimo ecologico possa unirsi all'umanesimo femminista (El Sadaawi, 2007) in direzione pacifista, nonviolenta e anticapitalista. Un'educazione ecofemminista è un'educazione liberatrice che lavora per costruire spazi educativi plurali, relazionali (Strongoli, 2021), situati e ricchi di narrazioni per decostruire e sfuggire dalle monoliticità e dal rischio di un'unica storia perché «quando rifiutiamo l'unica storia, quando ci rendiamo conto che non c'è mai stata un'unica storia per nessun luogo, riconquistiamo una sorta di paradiso» (Adichie, 2020, p. 20).

### *Bibliografia*

Adichie C.N. (2020). *Il pericolo di un'unica storia*. Torino: Einaudi.

- Bateson G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. San Francisco: Chandler Publishing Company.
- Bianchi B. (2012). Ecofemminismo: il pensiero, i dibattiti, le prospettive. In A. Zabatoni (a cura di), *Ecofemminismo/Ecofeminism* (pp. I-XXVII). Numero monografico di *Deportate, esuli, profughe. Rivista telematica di studi sulla memoria femminile*.
- Canevaro A. (2015). *Nascere fragili*. Bologna: EDB.
- Capra F. (2006). Alfabetizzazione ecologica: sfida educativa del XX secolo. *Eco, l'educazione sostenibile*, 20-25.
- 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), 139-167.
- Damasio A. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York: HarperCollins.
- D'Eaubonne F. (1974). *Le féminisme ou la mort*. Paris: P. Horay.
- D'Eaubonne F. (1981). *Le donne prima del patriarcato*. Roma: Felina editrice. (I edizione 1976).
- De Beauvoir S. (1949). *Le Deuxième Sexe*. Paris: Gallimard.
- De Vita A. (2022). Prospettive femministe ed ecofemministe dei saperi pedagogici per immaginare la transizione eco-sociale. *Bollettino della Fondazione Vito Fazio-Allmayer. Pedagogia delle differenze*, LI(1), 129-141.
- Descola P. (2005). *Par-delà nature et culture par Philippe Descola*. Paris: Editions Gallimard.
- Dewey J. (1938). *Experience and Education*. Indianapolis: Kappa Delta Pi.
- Dicanio G. (2018). Who said it was simple. Connessioni complesse e convergenze inaspettate. Immagini riflesse di Audre Lorde. *Post-Filosofia*, 11, 11-20.
- Eaton H. (2009). Women, Nature, Earth. In B. Sigurd & K. Yong-Bock Kim (Eds.), *Religion, Ecology and Gender: East-West Perspectives* (pp. 7-22). Münster-Hamburg-Berlin-Wien-London-Zürich: LIT.
- Eaton H., & Lorenzen L.A. (2003) (Eds.). *Ecofeminism and Globalization: Exploring Culture, Context and Religion*. Lanham: Roman and Littlefield.
- El Sadaawi N. (2007). *Woman at Point Zero*. London, New York: Zed Books.
- Ferro Allodola V., & Ulivieri S. (2022) (a cura di). Donne, pace e guerra. Numero monografico di *Medical Humanities & Medicina Narrativa*, 1, 3.
- Foucault M. (1976). *La Volonté de savoir*. Paris: Gallimard.

- Fox Keller E. (1985). *Reflections on Gender and Science*. New Haven: Yale University Press.
- Fox Keller E. (1987). *In sintonia con l'organismo. La vita e l'opera di Barbara McClintock*. Milano: La Salamandra.
- Fox Keller E. (2003). Gender and science. In S. Harding & M.B. Hintikka (Eds.), *Discovering reality* (pp. 187-205). Dordrecht: Springer.
- Freire P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder & Herder.
- Gaard G. (2020). Verso una ecopedagogia della letteratura ambientale per l'infanzia. *DEEP*, 44, 82-96.
- Griffin S. (1978). *Woman and Nature: The Roaring Inside Her*. Melbourne: Catapult.
- Gutierrez F., & Prado R.C. (2000). *Ecopedagogia e cittadinanza planetaria*. Bologna: EMI.
- Horkheimer M. (1947). *The Eclipse of Reason*. New York: Oxford University Press.
- Hung R. (2014). In Search of Ecopedagogy: Emplacing Nature in the Light of Proust and Thoreau. *Educational Philosophy and Theory*, 46(13), 1387-1401.
- Kahn R. (2008). From Education for Sustainable Development to Ecopedagogy: Sustaining Capitalism or Sustaining Life? *Green Theory and Praxis: The Journal of Ecopedagogy*, 4(1), 1-14.
- Lacan J. (1966). *Propos sur la causalité psychique*. Paris: Le Seuil.
- Lincoln Y.S., & Guba E.G. (2000). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 163-188). Thousand Oaks: Sage.
- Lopez A.G. (2018). *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*. Pisa: ETS.
- Marchetti L. (2021). *Matria*. Napoli: Marotta e Cafiero.
- Marcomin F., & Cima L. (2017) (a cura di). *L'ecofemminismo in Italia. Le radici di una rivoluzione necessaria*. Padova: Il Poligrafo.
- Merchant C. (1988). *La morte della natura. Donne, ecologia e rivoluzione scientifica*. Milano: Garzanti. (I edizione 1979).
- Mies M., & Shiva V. (2014). *Ecofeminism*. New York: Zed Books.
- Montessori M. (1932). La Pace. In M. Montessori (2004), *Educazione e pace* (pp. 3-23). Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori.
- Morin E. (1977). *La Méthode. La Nature de la Nature*. Paris: Seuil.
- Mortari L. (2020). *Educazione ecologica*. Bari-Roma: Laterza.

- Næss A. (1973). The Shallow and the Deep, Long-Range Ecology Movements: A Summary. Inquiry. *An Interdisciplinary Journal of Philosophy*, 1-4, 95-100.
- Nussbaum M. (2002). *Giustizia Sociale e dignità umana*. Bologna: Il Mulino.
- Plumwood V. (1993). *Feminism and the Mastery of Nature*. London-New York: Routledge.
- Sachs W. (1998). *Dizionario dello Sviluppo Sostenibile*. Torino: Gruppo Abele.
- Shiva V. (1989). *Staying alive: women, ecology and survival in India*. New Delhi: Kali for Women.
- Shiva V. (1993). *Monocultures of the Mind. Perspective on Biodiversity and Biotechnologies*. London: Zed Books.
- Spivak G.C. (1999). *A critique of postcolonial reason: Toward a history of the vanishing present*. Cambridge, MA: Harvard University press.
- Strongoli R.C. (2021). *Verso un'ecodidattica. Tempi, spazi, ambienti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Tomarchio M. (2016). Memoria operante e processi formativi. Percorsi educativi e didattici. *Sinaxis*. XXXIII(1), 71-78.
- Tomarchio M., & D'Aprile G. (2018). L'educazione (in)sostenibile. L'armonizzazione necessaria. *Pedagogia Oggi*, XVI(1), 145-160.
- Varisco B.M. (2002). *Costruttivismo socio-culturale*. Roma: Carocci.
- Vidal C., & Benoit-Browaey D. (2005). *Cerveau, Sex & Pouvoir*. Paris: Edition Belin.
- Warren K. (1987). Feminism and Ecology: Making Connections. *Environmental Ethics*, 9(1), 3-20.
- Warren K. (1994) (Ed.). *Ecological Feminism*. New York: Routledge.
- Zabonati A. (2012) (a cura di). *Ecofemminismo/ Ecofeminism*. Numero monografico di *Deportate, esuli, profughe. Rivista telematica di studi sulla memoria femminile*.