



Università  
Ca' Foscari  
Venezia

**DEP**

*Deportate, esuli, profughe*

RIVISTA TELEMATICA DI STUDI SULLA MEMORIA FEMMINILE

Numero 44 – Settembre 2020  
**Numero monografico**

---

**Ecopedagogia**

---

**Dedicato a Rachel Carson**

Issue 44 – September 2020  
**Monographic Issue**

---

**Ecopedagogy**

---

**In Memory of the Life and Work  
of Rachel Carson**

ISSN: 1824-4483



## DEP n. 44

### Indice

## Ecopedagogia

dedicato a Rachel Carson

Bruna Bianchi, *Introduzione* p. I

### Ricerche

Laurence Talairach, “*Leave some for the Naiads and the Dryads*”:  
*Environmental Consciousness in Aunt Judy’s Magazine* p. 1

Valeria Paola Babini, *Maria Montessori: una pedagogia dalla parte della vita* p. 20

Anna Wegener, *L’educazione sentimentale. Karin Michaelis e la protezione degli animali.*  
*Con un brano tratto dalla sua autobiografia* p. 30

Chiara Corazza, *Terry Tempest Williams on Education, Nature, and Democracy* p. 49

Alicia Puleo, *I valori della cura nella vita quotidiana, nella salute,*  
*nella scienza, nella tecnologia e nell’educazione ambientale* p. 65

Greta Gaard, *Verso una ecopedagogia della letteratura ambientale per l’infanzia* p. 81

Teresa Lloro-Bidart, *Approcci intersezionali ed interdisciplinari alle pedagogie*  
*della giustizia alimentare inter-specie* p. 97

Sinéad Moriarty, *Visual Scaling in Environmental Picturebooks: Ecopedagogy and*  
*Children’s Literature* p. 119

### Documenti

Mary Wollstonecraft, *Storie originali di vita vera* (1788), capitolo I, a cura di Bruna Bianchi p. 137

*La poetica della natura negli scritti per l’infanzia di Celia Thaxter.*  
*Poesie, ricordi, racconti (1873-1883)* a cura di Bruna Bianchi p. 143

Edith Cobb, *L’ecologia dell’immaginazione nell’infanzia*, a cura di Bruna Bianchi e Serena Tiepolato p. 174

### Interventi, recensioni, resoconti

Angela Di Matteo, *Poema de Chile: Gabriela Mistral e il racconto dell’erranza* p. 188

- Bruna Bianchi, *L'ecopedagogia di Rachel Carson. Riflessioni a partire dalla recente traduzione italiana di The sense of Wonder* p. 193
- Laurence Talairach-Vielmas, *Fairy Tales, Natural History and Victorian Culture*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2014 (Sara De Vido) p. 198
- Raffaella Milano, *I figli dei nemici. Eglantyne Jebb. Storia della rivoluzionaria che fondò Save the Children*, Rizzoli, Milano 2019 (Bruna Bianchi) p. 203
- Nina Goga, Likke Guanio-Uluru, Bjørg Oddrun Hallås & Aslaug Nyernes, *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures. Nordic Dialogues*, Cham (Switzerland), Palgrave Macmillan, 2018 (Elena Massi) p. 206
- Amy Cutter-Mackenzie-Knowles, Karen Malone, Elisabeth Barratt Hacking (eds.), *Research Handbook on Childhoodnature. Assemblages of Childhood and Nature*, Springer, Cham 2019 (Matteo Ermacora) p. 209
- Luigina Mortari, *Educazione ecologica*, Bari-Roma, Laterza, 2020 (Laura Candiotto) p. 218
- Sarah M. Pike, *For the Wild. Ritual and Commitment in Radical Eco-Activism*, University of California Press, Oakland 2017, pp. 293 (Bruna Bianchi) p. 222

---

# 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 *Ternura* (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 – pedagogista, 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.

---

# “Leave some for the Naiads and the Dryads”: Environmental Consciousness in *Aunt Judy’s Magazine*

---

di

Laurence Talairach\*

**Abstract:** This paper focuses on the role played by key figures of the mid-Victorian children’s periodical *Aunt Judy’s Magazine*: Margaret Scott Gatty, famous for her *Parables from Nature* (1855–71) and her *British Sea-weeds* (1863), and her daughters, Juliana Horatia Ewing and Horatia Katherine Frances Gatty, who edited the magazine after their mother’s death and contributed many pieces between 1866 and 1885. As both naturalists and writers of children’s literature, these Victorian pedagogues not only presented the natural world as an ecosystem in which organisms were interrelated and interdependent but encouraged above all young audiences to take an active part in the protection of the environment, helping thereby shape an environmental consciousness. Through their fictional texts, poetry and answers to correspondents, Margaret Gatty, Juliana Horatia Ewing and Horatia Katherine Frances Gatty revamped the environmental ethics advocated by Georgian children’s writers, inviting juvenile audiences to reflect further, think about future generations and never collect nor “grub” too much so as to leave “some for the Naiads, some for the Dryads, and a bit for the Nixies, and the Pixies” (Juliana Horatia Ewing c.1895: 65). Thus, through their stories, poems and editorship of *Aunt Judy’s Magazine*, these Victorian children’s writers fostered ecoliteracy and offered potent examples of Victorian ecopedagogy which this paper examines.

And after a time a new race came into the Green Valley and filled it; and the stream which never failed turned many wheels, and trades were brisk, and they were what are called black trades. And men made money soon, and spent it soon, and died soon; and in the time between each lived for himself, and had little reverence for those who were gone, and less concern for

---

\* Laurence Talairach is Professor of English Literature at the University of Toulouse Jean Jaurès and associate researcher at the Alexandre Koyré Center for the History of Science and Technology. Her research interests cover medicine, life sciences and English literature throughout the nineteenth century. Her most recent book is *Gothic Remains: Corpses, Terror and Anatomical Culture, 1764–1897* (University of Wales Press, 2019). She is also the author of *Fairy Tales, Natural History and Victorian Culture* (Palgrave, 2014), *Wilkie Collins, Medicine and the Gothic* (University of Wales Press, 2009) and *Moulding the Female Body in Victorian Fairy Tales and Sensation Fiction* (Ashgate, 2007).

those who should come after. And at first they were too busy to care for what is only beautiful, and after a time they built smart houses, and made gardens, and went down into the copse and tore up clumps of Brother Benedict's flowers, and planted them in exposed rockeries, and in pots in dry hot parlours, where they died, and then the good folk went back for more; and no one reckoned if he was taking more than his fair share, or studied the culture of what he took away, or took the pains to cover the roots of those he left behind, and in three years there was not left a Ladder to Heaven in all the Green Valley. (Juliana Horatia Ewing [1877] c.1887: 53-4).

Juliana Horatia Ewing's "Ladders to Heaven" (1877) relates the story of Brother Benedict, who lives in the Green Valley and looks after his garden, growing "herbs for healing, and plants that were good for food, and flowers that were only pleasant to the eyes" (Ewing [1877] c.1887: 51). As his garden flourishes, the place becomes a real hub for exchanging plants; more and more people ask for seeds and send seeds and roots, so that the garden of the Monastery of the Green Valley "became filled with rare and curious things" (Ewing [1877] c.1887: 51). Amongst Brother Benedict's botanical curiosities are "Ladders to Heaven" – lilies of the valley which, if left undisturbed, will "spread and flourish like a weed," as Ewing indicates in a note inserted at the end of the story (Ewing [1877] c.1887: 52). Years after Brother Benedict's death, whilst the industrialisation of the site has destroyed the monastery and all its plants, the resurrection of the lily roots by a few children who hope the plants will "grow for other folk and other folk's children when [they] are gone" (Ewing [1877] c.1887: 55) foregrounds Ewing's message: growing Ladders to Heaven "for the feet of those who follow" is what should be taught to children (Ewing [1877] c.1887: 55).

Ewing's "Ladders to Heaven" is a good example of the ways in which Victorian children's literature addressed the issue of the environmental consequences of industrialisation: the Green Valley, once exploited, soon changes into a Black Valley, allegorizing humankind's thoughtless use of natural resources. However, as Ewing's story illustrates, Victorian children's writers did not simply represent the dangers of industrialisation, featuring lost natural worlds threatened by extinction because of pollution and massive urbanisation. They also invited juvenile audiences to engage with their environment, sowing therefore ecological seeds throughout their children's texts.

"Ladders to Heaven" was first published in Aunt Judy's Magazine in May 1877, a mid-Victorian children's periodical founded and edited from 1866 to 1873 by the naturalist Margaret Scott Gatty (1809–73), and edited by her daughters, Juliana Horatia Ewing (from 1873 to 1875) and Horatia Katherine Frances Gatty (from 1875 until 1885). As this paper highlights, Margaret Gatty, famous for her *Parables from Nature* (1855–71) and her *British Sea-weeds* (1863), and her daughters, who contributed many pieces between 1866 and 1885, helped shape an environmental consciousness. As both naturalists and children's writers, these Victorian pedagogues not only presented the natural world as an ecosystem in which organisms were interrelated and interdependent, but encouraged above all young audiences to take an active part in the protection of their environment. As we will see, Aunt Judy's Magazine offers a good illustration of the way in which British women naturalists trained children both to collect and care for the natural world. Through their fictional texts, poetry and answers to correspondents, the Victorian

children's periodical revamped the environmental ethics advocated by Georgian children's writers, inviting juvenile audiences to reflect further, think about future generations and never collect nor "grub" too much so as to leave "some for the Naiads, some for the Dryads, and a bit for the Nixies, and the Pixies" (Juliana Horatia Ewing c.1895: 65).

### Women, Flowers and Botany in Georgian and Victorian Britain

"Aren't you sometimes frightened at being planted out here, with nobody to take care of you?" (Lewis Carroll [1871] 2001: 166)

According to Aileen Fyfe (2000: 471), from the beginning of British children's literature, children were invited to "participate in the sciences" and "were allowed to learn about science by doing things." In the Georgian period, books for children were generally meant to teach them to behave with Christian benevolence towards the natural world, often merging moral and religious lessons. Although the influential children's book reformer Sarah Trimmer (1741-1810) depicted children who "gathered flowers, but ... did so to marvel at their variety and beauty, not to form collections, nor to dissect them," the children represented in Anna Laetitia Barbauld (1743-1825) and John Aikin's (1747-1822) texts, as in *Evenings at Home*; or, the juvenile budget opened (1792-1796), "made collections of dried plants, collected flowers to dissect, and tried some practical chemistry at home" (Fyfe 2000: 471). Indeed, in the course of the eighteenth and nineteenth centuries, many books written by (middle-class) British women invited children to observe the natural world, and to collect and classify specimens. Among the most famous Georgian children's writers, many penned works of popular science. These included Barbauld and Trimmer, mentioned above, but also Priscilla Bell Wakefield (1751-1832), Margaret Bryan (1780-1818) and Jane Marcet (1769-1858). Wakefield's *Introduction to Botany, in a Series of Familiar Letters* (1796), which popularised botany for girls, offering an overview of Linnaean taxonomy (albeit a desexualised one), and Marcet's *Conversations on Chemistry* (1805), which inspired Michael Faraday, were, just like Barbauld, Trimmer and Bryan, key texts and figures in children's education, participating in the development of children's literature in Britain. However, many of these publications remained highly didactic and moralising; science learning was not only "part of general and polite culture" (Anne B. Shteir 1996: 2), but it was also more used to bend children's minds to bourgeois standards of behaviour than for its own sake. Nonetheless, the publications reflected contemporary interest in natural history and even at times integrated the latest findings in natural history.

In the Victorian period, the natural world continued to appeal to women, showing further how the popularisation of science was the province of women, as exemplified by the numerous works by Sarah Bowdich (1791-1856) (*Elements of Natural History*, 1844); Mary Roberts (1788-1864) (*A Popular History of the Mollusca* (1851); *Voices from the Woodlands; Or, History of Forest Trees, Ferns,*

*Mosses, and Lichens* (1850)); Agnes and Maria Catlow (*The Conchologists's Nomemclator*, 1845); *Popular Geography of Plants* (1855); *Popular British Entomology*, 1848); and Elizabeth (1823-1873) and Mary (1817-1893) Kirby. Publications were particularly numerous in the field of botany, as illustrated by Jane Loudon's (1807-1858) *The First Book of Botany* (1841) and *Botany for Ladies* (1842) (republished under the title *Modern Botany* in 1851); Phebe Lankester's works (1825-1900); Elizabeth Twining's (1805-1889) *Illustrations of the Natural Orders of Plants* (1849-1855) and *Short Lectures on Plants, for Schools and Adult Classes* (1858) (aimed at the working classes); Lydia Becker's (1827-1890) *Botany for Novices* (1864); and Sarah Tomlinson's *The Vegetable Kingdom* (1856). In addition, women not only read botany books, but also "attended public lectures about plants, corresponded with naturalists, collected native ferns, mosses, and marine plants, drew plants, developed herbaria for further study, and used microscopes" (Shteir 1996: 3-4).

Women had been instructed in botany ever since the eighteenth century, as illustrated by Jean-Jacques Rousseau's *Lettres élémentaires sur la botanique* (1771-1774), translated into English in 1785 as *Letters on the Elements of Botany addressed to a Lady*. During the Enlightenment, following Rousseau's *Emile* (1762), the cultivation of gardens (and control of nature) was recommended for young women (Phyllis Bixler 2009: 209). The "cultivation of botany" worked in tandem with "the cultivation of female minds" (Samantha George 2017: 22). This was even more emphasised in the Victorian period, when John Ruskin's lecture, "Of Queen's Gardens," published in *Sesame and Lilies* in 1865, reinforced the comparison of "the growth of girls to flowers and a woman's duty to that of the gardener, securing order, comfort, and loveliness in the home and beyond" (Ruth Y. Jenkins 2011: 427).

The comparison of children to plants and "child rearing to plant nurture" (Sidney I. Dobrin and Kenneth B. Kidd 2004: 6) informed many Victorian books for children, from Catherine Sinclair's *Holiday House* (1839) to Frances Hodson Burnett's *The Secret Garden* (1911) in the early twentieth century. Indeed, a "central model for child rearing in Victorian culture" (Maude Hines 2004: 25), the "child botanical," to use James Kincaid's trope (1992: 90), pervaded Victorian children's literature. Though subverted in Lewis Carroll's *Alice's Adventures in Wonderland* (1865), where "rather than cultivating herself by cultivating plants, Alice is trained by the flowers themselves" (Lynn Voskuil 2013, 559), plants were recurrently used to talk about children, define their characters and map out their growth.

The rise of children's fiction using gardens and gardening throughout the nineteenth century may be explained by the development of the school garden movement, which, as Mary Goodwin has observed, was particularly marked by the founding of the "kindergarten" by German pedagogue Friedrich Froebel (1782–1852) in 1837 and the publication of Erasmus Schwab's treatise, *The School Garden*, in 1870 (Mary Goodwin 2011: 110). As "the act of gardening" was seen as "morally elevating for students of all classes" (Gargano 2008: 94, qtd. in Goodwin 2011: 110), the garden aimed "to domesticate nature and childhood simultaneously" (Gargano 2008: 89, qtd. in Goodwin 2011: 110). Moreover,

Victorian children's literature boomed at mid-century, as lower costs of production and distribution opened the market even further. Together with the Kay-Shuttleworth reforms in the 1850s, which gave a spur to education, and with more government expenditure on schools (David Elliston Allen [1976] 1994: 123), the development of children's weeklies and monthlies offered a growing range of natural history publications for children. From Samuel Beeton's *Boy's Own Magazine* (founded in 1855), W. H. G. Kingston's *Magazine for Boys* (founded in 1859) and the *Boy's Own Paper* (founded in 1879), to Alexander Strahan's *Good Words for the Young* (founded in 1868) and Margaret Gatty's *Aunt Judy's Magazine*, children's magazines placed less emphasis on religious topics, and offered young readers instead a mix of fiction and secular instruction. Nature studies and articles on explorers and scientists were a regular feature of such publications, thus blending instruction and entertainment (Noakes 2004: 155).

Perhaps more than any other contemporary Victorian children's periodicals, *Aunt Judy's Magazine* typically embodied "feminine natural history expertise," emphasising the association of women with children's education, which Kate Hill (2016: 19) characterises as "domestically based, essentially 'hobbyist' in nature, centred on what we might call 'transferable skills' of observation, perseverance and self-discipline, and above all suited to popular communication." Indeed, the periodical was often considered as aimed more at girls than boys, despite Margaret Gatty's refusal to seek out a specifically gendered audience. Nevertheless, it also illustrated the shift from publications merely inviting children to observe the world in order to marvel at God's creations, in the vein of Sarah Trimmer's children's literature, mentioned above, to new formats which made room for children's active participation in the construction of natural history and the understanding of its curiosities. The Gattys all contributed pieces to the magazine: Margaret Gatty and Juliana Horatia Ewing were established children's writers in their own right, and the latter remained a major contributor of serials until the end of the magazine. But the family also wrote popular science articles which often reflected their interest in marine botany. Significantly, as will be seen, Margaret Gatty's, Juliana Horatia Ewing's and even Horatia Katherine Frances Gatty's role as naturalists – especially in the field of botany – enabled them to fully exploit the "child botanical" model, the better to highlight the need for children to protect the natural world, often addressing in so doing environmental issues.

**Women "of literary and scientific pursuits" in *Aunt Judy's Magazine* (George James Allman to Miss Gatty, 10 February 1878)**

Margaret Gatty's double role as naturalist and children's writer explains why *Aunt Judy's Magazine* regularly published advice on techniques of collecting and conserving natural history specimens. Though a clergyman's wife, Gatty was also "a botanical bacchante who trekked along the shore in an unconventional collecting costume she devised for herself" (Shteir 1996: 185-186). As she argued in the preface to her popular science work, *British Sea-Weeds*, "[a]ll millinery work, silks, satins, lace, bracelets and other jewellery etc. must, and will be, laid aside by



every rational being who attempts to shore-hunt” (Gatty 1863: ix; qtd. in Shteir 1996: 186). Furthermore, Gatty was a close friend of a number of leading scientific figures, including William Henry Harvey (1811-1866) (later to become Professor of Botany at Trinity College Dublin in 1857) and George Johnstone (1797-1855). She was introduced to the world of marine biology through William Harvey’s *Phycologia Britannica*, which she read while recovering from a bronchial condition at Hastings in 1848. Although her relationship with the publisher George Bell (to whom she had been neighbour when they were younger) undoubtedly facilitated her entry into popular science writing (Bernard Lightman 2007: 117), Gatty’s fame was confirmed by the publication of *British Sea-Weeds* and her *Parables from Nature* (1855-1871; eighteenth edition in 1882) (Lightman 2007: 107). Gatty was, in addition, skilled with her pencil, and did etchings on copper which she sent to the British Museum in 1842 with a view to having them exhibited to the public (Christabel Maxwell 1949: 83-84). Her activities as a naturalist were therefore fully developed through the marine specimens (seaweeds) she collected, those she kept in her aquarium, her drawings, as well as the network of contacts she developed actively with other naturalists. Moreover, her interest in scientific publications was genuine: she often asked her publisher for science books as payment for her own books<sup>1</sup>. Her collaboration with eminent scientific figures, like George Johnston<sup>2</sup>, whom she visited and with whom she went on seaweed expeditions (Maxwell 1949: 93), and with William Harvey, indicate that she was highly experienced in the field of marine biology<sup>3</sup>. As a woman, however, her scientific role was limited to the publication of popular science works, as exemplified by *British Sea-Weeds*, and the editorship of *Aunt Judy’s Magazine*, publications in which she concentrated on practical advice for collectors. Nonetheless, her correspondence shows that that her expertise in algology/phycology went beyond the family circle.

The case is similar with her daughter, Horatia Katherine Frances Gatty, both editor and regular contributor to *Aunt Judy’s Magazine*. Horatia K. F. Gatty was just as active as her mother in the field of marine biology, pursuing her mother’s work after her death. Her correspondence with several naturalists of the period shows that she collected specimens, probably, as her mother had done, through her contacts with correspondents in different parts of the British empire. In the 1870s, she corresponded with George James Allman (1812-1898), an Irish botanist and zoologist, and with George Busk (1807-1886), involved with editing several scientific journals, notably the *Quarterly Journal of Microscopical Science* (1853-1868), the *Natural History Review* (1861-1865). Both were active members of the Linnean Society; Allman in fact was President of the Society from 1874 to 1881,

<sup>1</sup> When she published *The Fairy Godmothers* in 1851, Gatty asked for no payment, but asked to be given in exchange George H. Johnston’s *A History of British Zoophytes* (1838, 2nd edn 1847). For the second edition of *The Fairy Godmothers* Bell sent her Johnston’s *History of British Sponges and Lithophytes* (1842); Maxwell 1949: 93.

<sup>2</sup> Johnston is the dedicatee of the original edition of *Parables from Nature*.

<sup>3</sup> Gatty was also interested in other scientific fields, such as astronomy and mycology (Maxwell 1949: 102), as well as medicine, especially the use of chloroform, the use of which she actively promoted.

during which time he corresponded with Horatia K. F. Gatty<sup>4</sup>. Their letters indicate that Horatia K. F. Gatty regularly asked questions about marine biology and the species she had found; that she knew about and read recent publications on the subject; owned a binocular microscope; and regularly sent Allman botanical specimens (zoophytes). Even though she, as a woman, was unable to attend meetings of the Linnean Society<sup>5</sup>, her correspondence shows that she was a skilled naturalist when it came to identification. Allman even let Horatia K. F. Gatty – whose “interesting collection” (George James Allman to Miss Gatty, 10 February 1878), represented on 20 plates in his paper – choose any zoophyte which she would like to be named after her, reflecting her status as a woman “of literary and scientific pursuits” who had contributed to science many undescribed species of zoophytes through the specimens she had collected.

In her very first attempt at children’s literature, *Parables from Nature*, Margaret Gatty had proposed short stories combining scientific information, morality and religion. As she explained in her preface to *Parables from Nature*, her “effort to gather moral lessons from some of the wonderful facts in God’s creation” led her to an interest in both the physical and the spiritual (Margaret Gatty [1855-1871] 2006: n.p.). Many of the titles of her short stories indicate the moral or religious stance of the narratives, such as “A Lesson of Faith,” “The Law of Authority and Obedience,” “A Lesson of Hope” and “The Circle of Blessing”. Yet Gatty’s tales were overtly rooted in the facts of natural history: “A Lesson of Faith” relates the metamorphosis of a caterpillar into a butterfly; “The Law of Authority and Obedience” presents the lives of bees, the poisonous flowers they must not visit and the dangers that a honey-moth may represent for the hive; “The Unknown Land” features a sedge warbler whose characteristics are drawn from Gilbert White’s *The Natural History of Selborne* (1789); “Whereunto” has a crab, a starfish and a limpet whose “advantages” are compared; while “Cobwebs” explains how spiders build their webs.

Gatty’s life-long practice of natural history suffused all of her publications for children. The natural world she describes in *Parables from Nature* is never far from the study of the naturalist who collects and classifies species. “Knowledge Not the

---

<sup>4</sup> As the letters show, Horatia K. F. Gatty sent Busk a collection of hydroids (animals now seen as belonging to the cnidaria order) for identification. Busk sent the collection to George James Allman at the end of 1875, and the latter reached a decision in 1878, making drawings and descriptions of the numerous new forms. Allman’s letter of 10 February 1878 mentions his desire to publish his conclusions in the *Journal of the Linnean Society*, and encloses tracings for H. K. F. Gatty to see. His remarks illustrate the role that H. K. F. Gatty played not only in providing him with marine species, but also by putting him in contact with an artist with whom Allman worked for the preparation of his paper on zoophytes. Moreover, H. K. F. Gatty seems to have advised Allman as to the naming or identification of some of the specimens she sent him. Once Allman had identified H. K. F. Gatty’s collection, the correspondence between them became more regular, increasingly revealing H. K. F. Gatty’s knowledge on zoophytes and Allman’s acknowledgment of her skill at tracking and identifying new species. In his letter dating from 6 June 1878, twenty-one new species are listed, and Allman agrees to follow H. K. F. Gatty’s suggestion regarding the naming of a species.

<sup>5</sup> Horatia K. F. Gatty asked Allman in her 19 March 1880 letter if she could attend meetings; Allman answered that it was not customary for women to do so even though “There is no law against their attending.”

Limit of Belief” is set in a naturalist’s library, where folio books of specimens fall down and a zoophyte, a seaweed and a bookworm start discussing species classification and the question of human superiority over other species. The work of the naturalist is described through the eyes of her anthropomorphised animals and plants: his washing, drying, squeezing and gumming are all detailed, as are his experiments and observations through the microscope, designed to further the classification of different species:

he puts you into his collections, not amongst strange creatures, but near to those you are nearest related to; and he describes you, and makes pictures of you, and gives you a name so that you are known for the same creature, wherever you are found all over the world (Gatty [1855-1871] 2006: 48).

The zoophyte then describes being removed from its natural environment. Interestingly, its words echo the contemporary debate over the morality of specimen collecting: “I am only the skeleton of what I once was! All the merry little creatures that inhabited me are dead and dried up. They died by hundreds at a time soon after I left the sea; and even if they had survived longer, the nasty fresh water we were soaked in by the horrid being who picked us up, would have killed them at once” (Gatty [1855-1871] 2006: 41). The narrative asserts, however, that humans are superior beings (“man is, without exception, the most wonderful and the most clever of all the creatures upon earth!” (Gatty [1855-1871] 2006: 44)), and that the naturalist’s ability to observe and classify the natural world means that he occupies a particularly elevated position: “However many mistakes he may make about *you*, he can correct them all by a little closer or more patient observation. But no observation can make you understand what man is. You are quite within the grasp of *his* powers, but *he* is quite beyond the reach of *yours*” (Gatty [1855-1871] 2006: 45). The naturalist’s superiority over his collected species therefore tempers the view of the naturalist as an immoral individual collecting live specimens.

Gatty’s touching on the morality of specimen collection was developed further in *Aunt Judy’s Magazine*, a children’s periodical much concerned with the practice of natural history, rather than simply listing facts about animals and plants, as already suggested. Although the emphasis on collecting appeared to clash with the magazine’s frequent admonishments regarding bird-nesting and the cruelty of collecting live specimens, the children’s periodical regularly offered practical advice on what to collect and why – albeit without involving “any wanton destruction of life,” as Horatia Katherine Frances Gatty explained (1876: 160). In so doing, *Aunt Judy’s Magazine* developed both a moral and a scientific approach to collecting. As argued above, this typified the evolution of British children’s literature in the second half of the nineteenth century, moving away from didactic stories, sermons and the “maternal” tradition of women popularisers of science of the beginning of the nineteenth century, who had often used letters, dialogues and conversations in a domestic setting (Lightman 2007). Instead, Victorian children’s magazines invited young readers to travel to far-away places and discover new species and peoples, opening onto the vast British empire. In the first issue of *Aunt Judy’s Magazine*, Margaret Gatty assured parents that they “need[ed] not fear an overflowing of mere amusement” and that “[o]f natural history, too, [they] hope[d] to find something to say in most numbers” (Margaret Gatty 1866a: 2). In fact,

natural history informed most of the stories, poems, articles and music pieces published in the magazine. Many of the natural history articles were penned by Margaret Gatty herself, but recurring names included E. Horton, Ruth Mervyn, Catherine C. Hopley<sup>6</sup> and E. S. H. Bagnold<sup>7</sup>.

Thus, the periodical's emphasis on observing "the beauty and order of God's works" (H. K. F. Gatty 1876: 160), which illustrated the moral considerations which permeated children's literature, especially when aimed at a young (female) audience, marched hand-in-hand with information regarding the practice of natural history. The mix of practical advice, fiction and popular science articles underlined as well how the making of collections, which combined healthy outdoor activity and intellectual engagement, matched bourgeois ethic. Natural historical activities were even emphasised in the stories published in the magazine, as in Alexander Ewing's "The Prince of Sleona," where the protagonist, whose illness challenges the knowledge and expertise of doctors, is advised to travel around his island. As he does so, he makes "collections of plants of other natural productions," including a collection of seaweed (Alexander Ewing 1866: 31). Similarly, in Juliana Horatia Ewing's "Mrs Overtheway's Remembrances," characters look for botanical specimens (Juliana Horatia Ewing 1866: 83), whilst in Margaret Gatty's "Nights at the Round Table," the children press flowers and collect shells from the sea-side to send to sick children at the children's hospital in London (Margaret Gatty 1866b).

In addition to encouraging children to observe the natural world, therefore, many articles – fiction and non-fiction alike – advised children how to plant trees, cut flowers, or feed birds. This was even more highlighted by a section which appeared for the first time in November 1867, as a result of the high number of letters sent to the magazine: "Aunt Judy's Answers to Correspondents." The advice provided by the editors and contributors to the magazine consistently taught children to respect the natural world, including plants and flowers, typically fitting Diana Donald's definition of conservative female moralists who "saw the world in terms of co-operation and interdependence within a stratified society" (2020: 149). Stressing as it did the "collector's responsibility towards the welfare of live collections" (Francis O'Gorman 2000: 158), the magazine reflected the Victorian pedagogues' desire to inculcate the duty of care in young readers. Indeed, it may be argued that *Aunt Judy's Magazine*, by publishing and encouraging many women "crusaders for the protection of plants and animals," played a part in awakening public feeling and promoting nature conservation, fostering thereby an "ecological consciousness" (Barbara T. Gates 1998: 251). This was most illustrated by Juliana Horatia Ewing's publications, as we shall see in the next section.

---

<sup>6</sup> Catherine Hopley (1817-1911) was a naturalist who travelled to the United States and worked at the London Zoological Gardens in London where she developed a passion for reptiles.

<sup>7</sup> Probably Eliza Sophia Helen Bagnold (1822-c. 1890), born in India and daughter of John Bagnold, lieutenant, 13<sup>th</sup> Bengal Native Infantry.

**“Do you – care for gardens so much?” (Frances Hodson Burnett [1911] 2007: 118): Juliana Horatia Ewing’s “Earthly Paradise”**

She looked at birds with an eye to hats, and at flowers with reference to evening parties. ... An enthusiastic horticulturist once sent Miss Letitia a cut specimen of a new flower. It was a lovely spray from a lately imported shrub. A botanist would have pressed it – an artist must have taken its portrait – a poet might have written a sonnet in praise of its beauty. Miss Letitia twisted a piece of wire round its stem, and fastened it on to her black lace bonnet. (Juliana Horatia Ewing [1869-1870] 1992: 147).

Juliana Horatia Ewing, who took over the editorship of *Aunt Judy’s Magazine* for two years after her mother’s death is today more renowned as a writer of fairy tales and children’s fiction than as a naturalist. However, as her sister recalled in *Juliana Horatia Ewing and her Books* (1896), whether she dealt with hedgehogs or flowers, Ewing “spared no trouble in trying to ascertain whether Hedgehogs *do* or do not eat pheasants’ eggs,” consulting *The Field* (69), or “naming [flowers] scientifically from Professor Ada Gray’s *Manual of the Botany of the Northern United States*” (Eden 1896: 81). Yet, by the mid-Victorian era, as science was becoming increasingly professionalised, “the language of flowers and the language of botany diverged,” as Shteir puts it (1996: 158). Indeed, Ewing’s publications for children particularly showed how “literary botany and scientific botany became distinct discourses” (Shteir 1996: 158), even if Ewing’s interest in botany and horticulture was genuine. Many of her letters to her mother indicate that she practised “botanizing” on a regular basis (Ewing to Gatty, 21 Sept. 1867, qtd. in Eden 1896: 166) and carried out horticultural experiments, as for instance when she attempted to transplant tubers of one species of *Trillium* – North American herbaceous plants – into English soil (Eden 1896: 82). She also exchanged seeds and roots<sup>8</sup>. To her husband she wrote in 1879 that she “revel[ed] in” the botanical varieties of the back premises of Clyst S. George Rectory in East Devon (Ewing to A.E., 23 May 1879, qtd. in Eden 1896: 208). Several of her letters similarly dwell on her passion for flowers in hyperbolic terms: “Oh! the FLOWERS! The cowslips, the purple orchids, the kingcups, the primroses! And the grey, drifting cumuli with gaps of blue, and the cinnamon and purple woods, broken with yellowish poplars and pale willows, with red farms, and yellow gorse lighted up by the sun” (Ewing to A. E., 17 April 1872, qtd. in Eden 1896: 189). Her visits to Horticultural Gardens are also mentioned, as well as horticultural papers she certainly read (Ewing to A.E., 30 April 1880, qtd. in Eden 1896: 230).

Ewing wove the plants and flowers she grew in her garden into her stories, as in the case of *Trillium erythrocarpum*, found in “The Blind Hermit and the Trinity Flower” (Eden 1896: 82). The idea of writing a collection of stories around flowers emerged in April 1869. In one of her letters to her mother Ewing mentioned “(a dear project) a book of stories, chiefly about Flowers and Natural History associations (*not scientific, pure fiction*)... (none even planned yet!)” (Ewing to

<sup>8</sup> “Now will you present my grateful acknowledgments to Mrs Going, and say that ... I ‘too-too’ gratefully accept her further kind offers. I deeply desire some ‘Ladders to Heaven’ ... A neighbour has given me a few *Myosotis* – but I am a daughter of the horseleech I fear where flowers are concerned, and if you really have one or two to spare I thankfully accept” (Ewing to the Rev. J. Going, 11 Oct. 1883, qtd. in Eden 1896: 281; emphasis in original).

Gatty, 19 April 1869, qtd. in Eden 1896: 183, emphasis in original). Furthermore, in 1870, she wrote that she had “got some work into [her] head which has been long seething there, and will, ... begin to take shape. It is about *flowers* ...” (Ewing to Gatty, May Day 1870, qtd. in Eden 1896: 186, emphasis in original). Ewing’s flower stories, merging as they did flowers, natural history and fiction, drew upon long established associations of women and botany. Yet, blending the poet and the naturalist, or science and literature, they also, significantly, prompted environmental care ethics.

Ewing’s flower stories were published between the early 1870s and 1885. With the exception of “The Blind Hermit and the Trinity Flower,” first published in *The Monthly Packet* in May 1871, the poems and stories including flowers – “The Willow-Man” (Dec. 1872), “Our Garden” (March 1874), “Dandelion’s Clocks” (Aug. 1876), “Our Field” (Sept. 1876), “Ladders to Heaven” (May 1877), “Garden Lore” (March 1879), “Grandmother’s Spring” (June 1880), “Sunflowers and a Rushlight” (Nov. 1882), “Mary’s Meadow” (from Nov. 1883 to March 1884) and “Letters from a Little Garden” (from Nov. 1884 to Feb. 1885) – appeared in *Aunt Judy’s Magazine*. The texts all encouraged juvenile audiences to practice natural history more than simply learn botany as one of women’s accomplishments. In “Letters from a Little Garden,” for instance, Ewing recalled her grandmother’s education and her frustrated desire to “grub” about her garden:

She was a botanist, and painted a little. So were most of the lady gardeners of her youth. The education of women was, as a rule, poor enough in those days; but a study of the “Linnean system” was among the elegant accomplishments held to “become a young woman”; and one may feel pretty sure that even a smattering of botanical knowledge, and the observation needed for third and fourth-rate flower-painting, would tend to a love of variety in beds and borders which Ribbon-gardening would by no means satisfy. *Lobelia erinus speciosa* does make a wonderfully smooth blue stripe in sufficient quantities, but that would not console any one who knew or had painted *Lobelia cardinalis* and *fulgens*, for the banishment of these from the garden.

I think we may dismiss Ribbon-gardening as unfit for a botanist, or for anyone who happens to like *grubbing*, or tending to his flowers (Ewing [1884-1885] c.1895: 124).

Interestingly, the direct contact with the natural environment her poems and stories promoted did not so much aim at domesticating nature (and therefore childhood) as it encouraged the protection of wild plants – weeds – which the children learn to nurture. Indeed, the choice of indigenous and often very hardy English flowers, such as cowslips, shows that Ewing’s discourse was primarily ecological, aiming at nature protection rather than simply metaphorising the cultivation of a desirable (female) behaviour.

“Our Field” (1870) is a case in point. It relates the story of a group of children who make a collection “of wild flowers with the names put to them,” and take part in a competition which enables them to rescue an abandoned dog. The flower show, which seeks to “encourage a taste for natural history” (Ewing, 1877: 239), nevertheless constructs natural history as, first and foremost, an engagement with the green world: the dog, the children and the flowers they collect “create a small ecosystem” (Gates 2002: 96). As the children, the dog and the flowers become interdependent, the story does not close on the children’s (physical and

psychological) transformation; rather the question of to whom “our field” belongs is raised, since the children realise they are part of a world they must tend to: “Our Field does not really belong to us” (Ewing, 1877: 242). Ewing’s ecological consciousness matches here Adeline Johns-Putra’s conceptualization of “caring as knowing” (Johns-Putra 2013: 131). Indeed, Johns-Putra’s “new materialist” vision of care contends that “care is the mode by which objects are known” (2013: 131). In “Our Field,” the practice of natural history (through the making of a collection), which emblematises the children’s education to science, is ultimately bound up with their growing ecological consciousness.

Many of Ewing’s stories foregrounded the need to attend to the natural world with care, and to “*Leave some for the Naiads and Dryads.*” The phrase was used by Margaret Gatty with her children “as a check on the indiscriminate ‘collecting’ and ‘grubbing’ of a large family,” as Ewing explained in a note given in *Aunt Judy’s Magazine* when her narrative poem, “Grandmother’s Spring,” was first published (Ewing [1880] c.1895: 69). It aimed to teach children to “Think for others, and care for others” and “Leave something behind,/For love of those that come after” (Ewing [1880] c.1895: 65)<sup>9</sup>. It appeared as well in her poem, “Our Garden”, and her non-fiction article “May-Day, Old Style and New Style,” both published in the same volume in 1874. In the latter, moreover, the narrator directly addressed her audiences:

But, when the sunny bank under the hedge is pale with primroses, when dog-violets spread a mauve carpet over clearings in the little wood, if cowslips be plentiful though oxslips are few, and rare orchids bless the bogs of our locality, pushing strange insect heads through beds of *Drosera* bathed in perpetual dew – then, dear children, restrain the natural impulse to grub everything up and take the whole flora of the neighbourhood home in your pinafores. In the first place, you can’t. In the second place, it would be very hard on other people if you could. Cull skilfully, tenderly, unselfishly, and remember what my mother used to say to me and my brothers and sisters when we were “collecting” anything, from fresh-water algæ to violet-roots for our very own gardens, “*Leave some for the Naiads and Dryads*” (Ewing 1874a: 439).

Likewise, Ewing closed her narrative poem, “The Willow-Man,” which deals with children grabbing mistletoe on an ancient willow, with a moral which warns children about their “selfish greed”: “Oh children who gather the spoils of wood and wold/From selfish greed and willful waste your little hands withhold./Though fair things be common, this moral bear in mind,/Pick thankfully and modestly, and leave a bit behind” (Ewing [1872] c.1895: 23).

As her sister explained, “Ladders to Heaven,” quoted in the introduction to this essay, where the characters plant forgotten lily roots “for other folk and other folk’s children when [they] are gone” ([1877] c.1887: 55), was directly inspired by

---

<sup>9</sup> As Ewing’s sister explained, Margaret Gatty’s phrase originated from a particular incident: “They were driving to Sheffield one day, when on Bolsover Hill they saw a well-known veterinary surgeon of the district, Mr. Peech, who had dismounted from his horse, and was carefully taking up a few roots of white violets from a bank where they grew in some profusion. He showed Mrs. Gatty what he was gathering, but told her he was taking care to *leave a bit behind*. This happened fully forty years ago, long before the Selborne and other Societies for the preservation of rare plants and birds had come into existence, and Mother was much impressed and pleased by Mr. Peech’s delicate scrupulousness” (Horatia K. F. Eden, Preface, Ewing c.1895: viii, emphasis in original).

Ewing's concern about industrialization, and reflects "spots near her Yorkshire home, where she was accustomed to seeing beautiful valleys blackened by smoke from iron-furnaces, and the woods beyond the church, where she liked to ramble, filled with desolate heaps of black shale, the refuse left round the mouths of disused coal and iron-stone pits" (Eden 1896: 84-86). Interestingly, years later, Ewing "heard with much pleasure that a mining friend was doing what he could to repair the damages he made on the beauty of the country, by planting over the worked-out mines such trees and plants as would thrive in the poor and useless shale" (Eden 1896: 86).

The impact of Ewing's stories was even more significant in her last serial story, "Mary's Meadow," first serialised in *Aunt Judy's Magazine* from November 1883 to March 1884. According to her sister, the story was inspired by Ewing's "practical cultivation of flowers" at Taunton, where she settled in May 1883 (Horatia K. F. Gatty, "Preface," Ewing 1886: n. p.).

"Mary's Meadow" relates the story of five children – Mary, Christopher, Arthur, Harry and Adela – whose gardening and horticultural education eventually successfully alter the natural environment, softening in so doing the character of their scrooge-like neighbor, a selfish old squire who first refuses to share his field. The sharing of natural resources for the well-being of all lies thus at the heart of the narrative, whilst Ewing's environmental ethics tackle "the question of human conduct and its effect on the human and nonhuman environment" (Johns-Putra 2013: 125).

Though fictional, "Mary's Meadow" hinges upon verisimilitude, and reads very much like a popular science lesson woven into a story. Actual botanical books structure the narrative, from Philip Miller's *Gardener's and Botanist's Dictionary* to John Parkinson's *Paradisi in Sole, Paradisus terrestris* (1629), which the children find in their father's library, informing therefore the botanical and horticultural lessons. The *Gardener's and Botanist's Dictionary* "rouse[s] [the children] up about [their] gardens" (Ewing 1886: 22) and spurs their interest in books about gardening. The "Book of Paradise" teaches Mary about the flowers the Queen had in her garden, comparing them to the flowers the children have in their garden. The Latin names, given in footnotes, further the botanical lesson. However, the children also learn practically about digging up, planting, transplanting seedlings, renewing the soil with compost, dividing roots, gathering seeds and sowing them, etc.: as the children read the definitions of flowers in their books so as to be able to identify them, the texts mediate therefore the children's contact with reality. Moreover, Parkinson's *Paradisi in Sole, Paradisus terrestris* inspires Mary a story about a queen whose garden is called the "Earthly Paradise," which in turn convinces the children to create their own Earthly Paradise and plant flowers "not in [their] garden, but in wild places, and woods, and hedges, and fields" (Ewing 1886: 59). Likewise, Arthur, who is "sick of books for young people" because "there's so much *stuff* in them" (Ewing 1886: 19, emphasis in original), gives his little brother some compost, because "It'll be ever so much better than a stupid book with 'stuff' in it" (Ewing 1886: 47). Though seemingly rejected, instructive books fuel the narrative and are extensively quoted in the text: Alphonse Karr's *A Tour Round my Garden* (1855), a French popular science book, inspires



the children to likewise “scatter the seeds of [their] most favourite plants, which re-saw themselves, perpetuate themselves, and multiply themselves” in “the widest and least frequented spots” (Ewing 1886: 34). Karr’s aim is to confuse botanists’ system a hundred years from here by increasing biogeographical diversity: “All these beautiful flowers will have become common in the country” (Ewing 1886: 35).

Led by Mary, who acts as a kind of mother figure to the children whilst their mother is absent, the group thus learns about sharing seeds, roots and lands. The romantic nurturing of the field works in tandem with the children’s use of flower names as nicknames: Mary, Christopher, Arthur, Harry and Adela fully become part of their environment which grows as they become more experienced. Mary, who is more closely associated with the field from the beginning of the story – known as “Mary’s meadow – is also the one who is caught by the old squire as she is “planting double cowslips to grow up and spread amongst the common ones” (Ewing 1886: 55). Wrongly accused of stealing flowers, she helps, in fact, multiply them, and is later rewarded by becoming the official owner of the field. As the old squire eventually realises, the sharing and multiplication of flowers typifies what might be gained when humans nurture the natural environment. Selfishness, on the contrary, only breeds bareness:

Since I became Traveller’s Joy, I had chiefly been busy in the hedge-rows by the high-roads, and in waste places, like the old quarry, and very bare and trampled bits, where there seemed to be no flowers at all. You cannot say that of Mary’s Meadow. Not to be a garden, it is one of the most flowery places I know. I did one begin a list of all that grows in it, but it was in one of Arthur’s old exercise books, which he had “thrown in” in a bargain we had, and there were very few blank pages left. I had thought a couple of pages would be more than enough, so I began with rather full accounts of the flowers, but I used up the book long before I had written out one half of what blossoms in Mary’s Meadow.

Wild roses, and white bramble, and hawthorn, and dogwood, with its curious red flowers; and nuts, and maple, and privet, and all sorts of bushes in the hedge, far more than one would think; and ferns, and the stinking iris, which has such splendid berries, in the ditch – the ditch on the lower side where it is damp, and where I meant to sow forget-me-nots, like Alphonse Karr, for there are none there as it happens. On the other side, at the top of the field, it is dry, and blue succory grows, and grows out on the road beyond. The most beautiful blue possible, but so hard to pick. And there are Lent lilies, and lords and ladies, and grown ivy, which smells herby when you find it, trailing about and turning the colour of Mother’s “aurora” wool in green winters; and sweet white violets and blue dog violets, and primroses, of course, and two or three kinds of orchis [*sic*], and all over the field cowslips, cowslips, cowslips – to please the nightingale (Ewing 1886: 53-54).

“Mary’s Meadow” illustrates the idea that “[c]are is not the means by which agency occurs; it is itself agential”, as Johns-Putra argues (2013: 126). The children’s nurturing of indigenous flowers rather than the fashionable exotic “hothouse” ones, and the story’s verisimilitude more generally, explain why the story had a significant impact upon its readers. The popularity of the tale was such that it prompted many readers’ letters inquiring “about the various plants mentioned in her tale” (Horatia K. F. Gatty, “Preface,” Ewing 1886: n. p.), thus prolonging the tale through the correspondence section of the children’s periodical which enabled readers to exchange specimens as well as advice. Moreover,

Ewing's sister reported that a little boy in Ireland, "who had determined one day with his brothers and sisters, that they would set out and found an 'Earthly Paradise' of their own," had found a Hose-in-hose, which he had named after "Christopher," and had sent a bit of the root to Ewing (Eden 1896: 122). In addition, whilst "Mary's meadowing" became a term used to describe the planting of flowers "beautifying hedges and bare places," a "Parkinson Society" was formed in the months that followed the publication of the story. Presided by Ewing (and by the man who first introduced Ewing to Parkinson's *Paradisi in sole Paradisus terrestris*, after Ewing's death: Daniel Oliver (1830-1916), British botanist at the Royal Botanical Gardens, Kew, and University College London, and keeper of the library and herbarium at Kew from 1864), the society aimed to "search out and cultivate old garden flowers which have become scarce; ... exchange seeds and plants; ... plant waste places with hardy flowers; ... circulate books on gardening amongst the Members" and "... try to prevent the extermination of rare wild flowers, as well as of garden treasures" (Horatia K. F. Gatty, "Preface," Ewing 1886: n. p.). The "Parkinson Society" later became merged in the "Selborne Society," which had similar conservation goals (the preservation of rare species of animals and plants).

Thus, Ewing's contribution to ecopedagogy climaxes in this last serial story, which epitomises the way in which the Gattys, through their stories and their editorship of *Aunt Judy's Magazine*, fostered ecoliteracy. Very much in line with earlier pedagogues and children's writers, these Victorian pedagogues nonetheless impacted the trajectory of children's literature, by inviting children to actively participate in the protection of their environment, as shown by "Parkinson Society," or even later the Hardy Plant Society, founded in 1956 and aimed at the preservation of hardy plants. Whilst "[e]xhortations to reject cruelty accordingly became a standard, almost an obsessive feature of improving books for young children" from the late Georgian period onwards, as Diana Donald has shown (2020: 26), *Aunt Judy's Magazine* illustrated the pivotal role children's literature could play in ecology. In so doing, the mid-Victorian periodical sowed the seeds for later publications for children which became more and more progressive in the last decades of the nineteenth century and early twentieth century, consistently encouraging juvenile (and often female) audiences to take the lead in the protection of the environment.

## References

Aikin, John and Anna Laetitia Barbauld. 1792. *Evenings at Home; or, the Juvenile Budget Opened. Consisting of a Variety of Miscellaneous Pieces, for the Instruction and Amusement of Young Persons*. London: J. Johnson.

Allen, David Elliston. [1976] 1994. *The Naturalist in Britain: A Social History*. Princeton: Princeton University Press.

- Allman, George James. 1875-1896. *Letters to Miss Gatty on coelenterates*, from G. J. Allman and G. Busk. Zoology Manuscripts MSS GAT. Natural History Museum, London.
- Becker, Lydia. 1864. *Botany for Novices*. London: Whittaker & Co.
- Bixler, Phyllis. 2009. "Gardens, Houses, and Nurturant Power in *The Secret Garden*," in James Holt MacGavran, ed. *Romanticism and Children's Literature in Nineteenth-Century England*, pp. 208-224. Athens and London: The University of Georgia Press.
- Bowdich, Sarah. 1844. *Elements of Natural History*. London: Longman & Co.
- Burnett, Frances Hodson. [1911] 2007. *The Secret Garden*. London: Walker.
- Carroll, Lewis. [1865] 2001. *Alice's Adventures in Wonderland*, in *The Annotated Alice*, edited by Martin Gardner, pp. 1-132. London: Penguin.
- Carroll, Lewis. [1871] 2001. *Through the Looking-Glass, and What Alice Found There*. In *The Annotated Alice*, edited by Martin Gardner, pp. 133-288. London: Penguin.
- Catlow, Agnes. 1845. *The Conchologists's Nomenclator. A Catalogue of all the recent species of shells included under the subkingdom "Mollusca."* London: Reeve Bros.
- Catlow, Maria. 1848. *Popular British Entomology; containing a familiar description of the insects most common in the various localities of the British Isles*. London: Reeve, Benham & Reeve.
- . *Popular Geography of Plants; or, a Botanical excursion round the world*. London: Lovell Reeve.
- Dobrin, Sidney I., and Kenneth B. Kidd (eds). 2004. *Wild Things: Children's Culture and Ecocriticism*. Detroit: Wayne State University Press.
- Donald, Diana. 2020. *Women against Cruelty: Protection of Animals in Nineteenth-Century Britain*. Manchester: Manchester University Press.
- Eden, Horatia Katherine Frances Gatty. 1896. *Juliana Horatia Ewing and her Books*. London: SPCK.
- Ewing, Alexander. 1866. "The Prince of Sleona," in *Aunt Judy's Magazine for Young People. The Christmas Volume for 1866*, pp. 28-36, 94-99, 151-166, 216-225, 277-290, 344-354. London: Bell and Daldy.
- Ewing, Juliana Horatia. [1869-1870] 1992. "Christmas Crackers," in *Forbidden Journeys. Fairy Tales and Fantasies by Victorian Women Writers*, edited by Nina Auerbach and U. C. Knoepfelmacher, pp. 145-163. Chicago and London: Chicago University Press.
- . c.1895. "Grandmother's Spring," in *Verses for Children and Songs for Music*, pp. 63-69. London: SPCK.
- . [1877] c.1887. "Ladders to Heaven," in *Dandelion Clocks and Other Tales*, pp. 50-55. London: SPCK.
- . [1884-1885] c.1895. "Letters from a Little Garden," in *Mary's Meadow and Other Tales of Fields and Flowers*, pp. 117-152. London: SPCK.

- . 1886. *Mary's Meadow and Letters from a Little Garden*. London: SPCK.
- . 1874a. "May-Day, Old Style and New Style," in *Aunt Judy's Magazine Aunt Judy's Christmas Volume for Young People*, pp. 424-439. London: Bell and Daldy.
- . 1877. "Our Field," in *A Great Emergency and other Tales*, pp. 225-243. London: George Bell & Sons.
- . 1874b. "Our Garden," in *Aunt Judy's Magazine Aunt Judy's Christmas Volume for Young People*, pp. 308-310. London: Bell and Daldy.
- . [1874] 1895. "Our Garden," in *Verses for Children and Songs for Music*, pp. 24-29. London: SPCK.
- . 1866. "Mrs Overtheway's Remembrances," in *Aunt Judy's Magazine for Young People. The Christmas Volume for 1866*, pp. 15-28, 82-90, 167-178. London: Bell and Daldy.
- . [1872] 1895. "The Willow-Man," in *Verses for Children and Songs for Music*, pp. 21-23. London: SPCK.
- Fyfe, Aileen. 2000. "Reading Children's Books in Late Eighteenth-Century Dissenting Families." *The Historical Journal* 43.2 (Jun.): 453-473.
- Gargano, Elizabeth. 2008. *Reading Victorian Schoolrooms: Childhood and Education in Nineteenth-Century Fiction*. New York: Routledge.
- Gates, Barbara T. (ed.). 2002. *In Nature's Name. An Anthology of Women's Writing and Illustration, 1780-1930*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- . 1998. *Kindred Nature: Victorian and Edwardian Women Embrace the Living World*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Gatty, Horatia Katherine Frances. 1876. "A New Collection of Old Oyster-Shells," in *Aunt Judy's Christmas Volume for 1876*, pp. 157-165. London: George Bell and Sons.
- . c.1886. "Preface," in Juliana Horatia Ewing, *Mary's Meadow and Letters from a Little Garden*. London: SPCK.
- Gatty, Margaret. 1863. *British Sea-Weeds*. London: Bell and Sons.
- . 1851. *The Fairy Godmothers and other tales*. London: s.n.
- . 1866a. "Introduction." In *Aunt Judy's Magazine for Young People. The Christmas Volume for 1866*, pp. 1-2. London: Bell and Daldy.
- . [1855-1871] 2006. "Knowledge Not the Limit of Belief," in *Parables from Nature*, pp. 40-52. Chapel Hill: Yesterday's Classics.
- . 1866b. "Nights at the Round Table," in *Aunt Judy's Magazine for Young People. The Christmas Volume for 1866*, pp. 42-55, 99-111. London: Bell and Daldy.
- . [1855-1871] 2006. *Parables from Nature*. Chapel Hill: Yesterday's Classics.
- George, Samantha. 2017. *Botany, Sexuality and Women's Writing, 1760–1830*. Manchester: Manchester University Press.

Goodwin, Mary. 2011. "The Garden and the Jungle: Burnett, Kipling and the Nature of Imperial Childhood." *Children's Literature in Education* 42: 105–117.

Gray, Ada. 1848. *Manual of the Botany of the Northern United States, from New England to Wisconsin and south to Ohio and Pennsylvania inclusive*. Boston, Cambridge, Mass.: s.n.

Hill, Kate. 2016. *Women and Museums 1850-1914: Modernity and the Gendering of Knowledge*. Manchester: Manchester University Press.

Hines, Maude. 2004. "'He Made Us Very Much Like the Flowers': Human/Nature in Nineteenth-Century Anglo-American Children's Literature," in Sidney I. Dobrin and Kenneth B. Kidd, eds. *Wild Things: Children's Culture and Ecocriticism*, pp. 16-30. Detroit: Wayne State University Press.

Jenkins, Ruth Y. 2011. "Frances Hodgson Burnett's *The Secret Garden*: Engendering Abjection's Sublime." *Children's Literature Association Quarterly* 36.4 (Winter): 426–44.

Johns-Putra, Adeline. 2013. "Environmental Care Ethics: Notes Towards a New Materialist Critique." *symplokē* 21(1–2): 125-135.

Johnston, George H. 1838. *A History of British Zoophytes*. Edinburgh: s.n.

–. 1842. *History of British Sponges and Lithophytes*. Edinburgh: s.n.

Karr, Alphonse. 1855. *A Tour Round My Garden*. Translated from the French. Revised and edited by the Rev. J. G. Wood. London: George Routledge & Co.

Kincaid, James. 1992. *Child-Loving: The Erotic Child and Victorian Culture*. New York: Routledge.

Lankester, Phebe. 1881. *British Ferns; their classification, structure and functions; together with the best methods for their cultivation*. London: David Bogue.

–. 1879. *Talks about Plants; or, early lessons in botany*. London: s.n.

Lightman, Bernard. 2007. *Victorian Popularizers of Science: Designing Nature for New Audiences*. Chicago and London: The University of Chicago Press.

Loudon, Jane. 1842. *Botany for Ladies; or, a popular introduction to the natural system of plants, according to the classification of De Candolle*. London: s.n.

–. 1841. *The First Book of Botany*. London: s.n.

Marcet, Jane. [1805] 1813. *Conversations on Chemistry*, 3rd edn. London: Longman, Hurst, Rees, Orme & Brown.

Maxwell, Christabel. 1949. *Mrs Gatty and Mrs Ewing*. London: Constable & Co.

Noakes, Richard. "The Boy's Own Paper and Late-Victorian Juvenile Magazines," in Geoffrey Cantor, Gowan Dawson, Graeme Gooday, et al., eds. *Science in the Nineteenth-Century Periodical: Reading the Magazine of Nature*, pp. 151-171. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

- O' Gorman, Francis. 2000. "More interesting than all the books, save one': Charles Kingsley's Construction of Natural History," in Juliet John and Alice Jenkins, eds. *Rethinking Victorian Culture*, pp. 146-161. Basingstoke: Macmillan.
- Roberts, Mary. 1851. *A Popular History of the Mollusca*. London: s.n.
- . 1850. *Voices from the Woodlands; Or, History of Forest Trees, Ferns, Mosses, and Lichens*. London: s.n.
- Rousseau, Jean-Jacques. 1785. *Letters on the Elements of Botany addressed to a Lady*. London: s.n.
- Ruskin, John. 1865. *Sesame and Lilies*. New York: John Wiley and Son.
- Schwab, Erasmus. 1879. *The School Garden. Being a practical contribution to the subject of education*. From the 4<sup>th</sup> German edition by Mrs Horace Mann. New York: M. L. Holbrook & Co.
- Shteir, Ann B. 1996. *Cultivating Women, Cultivating Science: Flora's Daughters and Botany in England 1760-1860*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Sinclair, Catherine. [1839] 1865. *Holiday House. A book for the young*. Edinburgh: James Wood.
- Tomlinson, Sarah. [1856] 2015. *The Vegetable Kingdom; or, the structure, classification, and uses of plants illustrated upon the natural system*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Twining, Elizabeth. 1849-1855. *Illustrations of the Natural Orders of Plants, arranged in groups with descriptions*. London: s.n.
- . 1858. *Short Lectures on Plants, for Schools and Adult Classes*. London: s.n.
- Volkuil, Lynn. 2013. "The Victorian Novel and Horticulture," in Lisa Rodensky, ed. *The Oxford Handbook of the Victorian Novel*, pp. 549-568. Oxford: Oxford University Press.
- Wakefield, Priscilla. 1796. *An Introduction to Botany, in a Series of Familiar Letters*. London: s.n.
- White, Gilbert. [1789] 1836. *The Natural History of Selborne*. London: Orr & Smith.

---

# Maria Montessori: una pedagogia dalla parte della vita

---

di

Valeria Paola Babini\*

**Abstract:** The essay deals with the concept of life to explore the link between the biological dimension and the metaphysical principle that rules the relationship between human beings and physical and moral life. The concept of life is linked to that of nature, freedom, and humanity. Pedagogy in Montessori's thought is therefore drawn on to nurture humanity through the respect for life and the human potential that the child possesses as a natural gift.

Se mai dovessi individuare la parola chiave del pensiero di Maria Montessori, il primo mattone della sua costruzione pedagogica, sceglierei il concetto di vita, perché, a mio parere, è il filo rosso che tiene unito il lungo percorso intellettuale di questa donna che attraversò l'Ottocento e il Novecento con uno slancio morale e politico davvero raro nel mondo femminile di allora<sup>1</sup>. E seppur riferito a Maria Montessori il termine donna potrebbe sembrare pleonastico o restrittivo, ho inteso sottolineare, scegliendolo, l'eccezionalità di un'esistenza femminile che, destinata dalla storia a più modesti obiettivi (le donne dell'epoca non avevano in Italia diritti di cittadino, essendo giuridicamente considerate in uno stato di minorità), fu invece vissuta da Maria Montessori come un impegno etico, prima ancora che politico, a cambiare le sorti di coloro che con una felice espressione lei stessa definì "cittadini dimenticati": cioè le donne, i bambini, i disabili mentali, i disagiati sociali.

---

\* Di formazione filosofica, Valeria Babini ha insegnato Storia della scienza presso il Dipartimento di Filosofia e Comunicazione dell'Università di Bologna. Il tema della diversità è stato il filo rosso che l'ha guidata nel suo lavoro di ricerca storica, particolarmente dedicata alla psichiatria e all'antropologia italiana e francese, su cui ha scritto numerosi saggi e monografie. Fin dai primi anni Ottanta ha condotto ricerche storiche che incrociavano la storia della scienza con la prospettiva di genere: *La donna nelle scienze dell'uomo. Immagini del femminile nella cultura scientifica italiana di fine secolo* (1986). In seguito ha ideato e realizzato con Raffaella Simili il sito "Scienza a due voci" ([www.scienzaa2voci.unibo.it](http://www.scienzaa2voci.unibo.it)), primo esemplare di dizionario on-line delle scienziate italiane dal 1700 al 1900. A Maria Montessori, ha dedicato un volume (scritto in collaborazione con Luisa Lama), *Una donna nuova. Il femminismo scientifico di Maria Montessori* (2000; 2010). Recentemente la sua attenzione si è rivolta alla storia della sessualità. Tra i suoi ultimi lavori si ricorda: *Parole armate: le grandi scrittrici del Novecento italiano tra Resistenza ed emancipazione* (2018).

<sup>1</sup> Per la ricostruzione della formazione scientifica e intellettuale di Maria Montessori, mi permetto di rimandare a Valeria Paola Babini, Luisa Lama, *Una donna nuova. Il femminismo scientifico di Maria Montessori*, Angeli, Milano 2000, 2010<sup>2</sup>.

Nota come pedagogia della libertà, la pedagogia montessoriana, così come fu presentata al mondo nel testo fondativo del 1909, il metodo della pedagogia scientifica applicato nelle Case dei Bambini, connetteva strettamente il concetto di libertà a quello biologico di vita: “la concezione di libertà che deve ispirare la pedagogia è universale – si leggeva – ce l’hanno illustrata le scienze biologiche del XIX secolo, quando ci offrirono i mezzi per studiare la vita”<sup>2</sup>.

Va detto che nei primi anni del Novecento Maria Montessori, avvertendo l’insufficienza dell’impianto positivistico della pedagogia antropologica italiana a cui sviluppo aveva lei stessa contribuito, fu attratta dalle prospettive scientifiche aperte dalla riflessione filosofica di Henri Bergson nella sua opera più celebre, *L’evolution créatrice*, pubblicata nel 1907. Stando ad alcune affermazioni già rintracciabili nel *Metodo* nonché a riferimenti che si fanno più evidenti negli scritti degli anni Trenta/Quaranta, dove compaiono anche i termini bergsoniani di slancio vitale o energia vitale, possiamo dire che Maria Montessori pensa che la sua intuizione originaria dell’autoeducazione trovi corrispondenze, se non conferme, nella più recente ricerca scientifica in biologia dove vanno emergendo nuove e originali interpretazioni. Più precisamente la giovane pedagogista si è interessata agli studi di botanica di Hugo De Vries, già citato nella prima edizione del *Metodo* per la sua *Mutationstheorie*<sup>3</sup>. È dal biologo olandese infatti che Maria Montessori riprende la convinzione di un ruolo prioritario del “fattore interno” nel processo di trasformazione dell’individuo e della specie; ed è sempre dagli studi di De Vries che viene quella valorizzazione della ‘attesa’ come attitudine conoscitiva favorente lo svelarsi del fenomeno e, di conseguenza, anche la sua conoscenza. Da parte sua, De Vries, colpito dall’affinità della propria teoria dello sviluppo delle piante con le idee della pedagogista italiana sullo sviluppo naturale del bambino, proporrà alla Montessori di utilizzare per le osservazioni sulla crescita della mente infantile la denominazione da lui coniata di “periodi sensitivi” – oggi definitivamente acquisita nel lessico montessoriano.

Quello tra Montessori e De Vries fu senz’altro un incontro fruttuoso. L’idea condivisa da entrambi era che, dalla natura vegetale all’umanità, il principio spontaneo e creatore della vita procedesse su una linea unica e continua. Quanto al concetto di vita, va precisato che, così come nella filosofia di Henri Bergson anche negli scritti di Maria Montessori, essa viene considerata sotto due profili diversi ma ugualmente importanti: quello dello studio più squisitamente scientifico delle funzioni biologiche e adattive dell’uomo, e quello di un principio metafisico che regolerebbe il rapporto dell’uomo sia con la vita fisica sia con quella morale. Più in particolare, dallo studio sperimentale della biologia Maria Montessori trae la rilevanza epistemologica del rapporto tra osservatore e osservato, nonché la messa in primo piano della straordinaria delicatezza del fenomeno naturale e della sua facile perturbabilità; ma vi coglie, altresì, le tracce di una natura creatrice a cui è proficuo lasciare rispettosamente, quanto fruttuosamente, il passo. Queste le sue parole:

---

<sup>2</sup> Maria Montessori, *Il metodo della pedagogia scientifica applicato nelle Case dei Bambini*, Lapi, Città di Castello 1909, pp. 15-16.

<sup>3</sup> *Ivi*, p. 76.



Esiste una sola reale manifestazione biologica: *l'individuo vivente*; [...] Il bambino è un corpo che cresce e un'anima che si svolge; la duplice forma fisiologica e psicologica ha una fonte eterna: la vita; le sue potenzialità misteriose noi non dobbiamo sviscerarle né soffocarle, ma *attendere* la successiva manifestazione. Il fattore ambiente è indubbiamente secondario nei fenomeni della vita. Esso può modificare, come può aiutare o distruggere, ma non crea giammai. Le moderne teorie dell'evoluzione, da Naegeli a De Vries, considerato in tutto lo svolgimento del duplice albero biologico: animale e vegetale – il fattore interno come l'essenziale nella trasformazione della specie e nella trasformazione dell'individuo. Le origini dello sviluppo, sia nella successione filogenetica come in quella ontogenetica, sono interiori. 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<sup>4</sup>.

Già nel suo primo libro, *Il metodo della pedagogia scientifica applicato nelle Case dei Bambini*, pubblicato, come si è detto, nel 1909, Maria Montessori dedica un intero capitolo a “*La natura nell'educazione*”<sup>5</sup> – tema che riproporrà nel quarto capitolo del suo testo fondamentale, *La scoperta del bambino* pubblicato nel 1948. Qui, rilevando che i bambini vivono troppo lontano dalla natura e hanno rare occasioni di venire in intimo contatto con essa, viene precisando che alla crescita del bambino non è necessario soltanto conoscere la natura, e trarne effetti morali, bensì “*vivere nella natura*”, “*vivere naturalmente*”<sup>6</sup>. Nelle stesse pagine, per chiarire il suo pensiero nonché ricollegarsi a una illustre tradizione pedagogica, Maria Montessori rievoca l'affascinante storia del ragazzo selvaggio dell'Aveyron<sup>7</sup>, Victor, e cita le osservazioni redatte dall'istitutore Itard come un caso esemplare della frattura moderna tra natura e vita sociale, essendo quest'ultima costruita su ripetute rinunce e costrizioni. I bambini, precisa, sono divenuti “prigionieri dell'ambiente artefatto”, eredi di una prigionia e di un amore o assuefazione alla prigionia che è stata trasmessa loro dai genitori; si abitua così a una visione ridotta e miniaturizzata dell'ambiente. Quanto alla natura, nella concezione della maggioranza delle persone essa si sarebbe a poco a poco ristretta “ai fiorellini che vegetano, agli animali domestici utili per la nostra nutrizione, per i nostri lavori, o per la nostra difesa”, e questo “nebuloso amore per la natura” avrebbe finito di fatto per rattrappire anche l'anima umana<sup>8</sup>.

Proprio in quanto essere vivente, invece, il bambino racchiude in sé tutto ciò che l'umanità può/potrà sviluppare. Agli occhi della pedagogista italiana il bambino, anziché uomo in miniatura, è potenzialmente l'uomo del futuro, un uomo nuovo che, a partire dagli scritti degli anni Trenta, va assumendo anche caratteristiche ideali più precise: gli si chiede, cioè, una maggiore apertura alla vita e, soprattutto, una più matura consapevolezza del posto che dovrà occupare nell'universo. Secondo Maria Montessori c'è infatti da considerare come l'avanzamento della scienza

<sup>4</sup> *Ibidem*.

<sup>5</sup> *Ivi*, pp. 115-122.

<sup>6</sup> Maria Montessori, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 1948, p. 73.

<sup>7</sup> Sergio Moravia (a cura di), *Il ragazzo selvaggio dell'Aveyron. Pedagogia e Psichiatria nei testi di J. Itard, Ph. Pinel*, e dell'Anonimo della Décade, Laterza, Bari-Roma 1972.

<sup>8</sup> Maria Montessori, *La scoperta del bambino*, cit., pp. 74-77.

abbia comportato anche quello della tecnica e della tecnologia; e occorre soprattutto riflettere sul fatto che la tecnologia è sì una potenza in mano all'uomo, ma può anche diventare un rischio per la sua libertà. Si tratta, questa, di una tematica che nei primi decenni del Novecento va assumendo centralità in molte riflessioni filosofiche. Per evitare la catastrofe di una distruzione della umanità sotto il peso del suo "immenso corpo meccanico" – l'espressione è ancora una volta di Henri Bergson – a Maria Montessori appare quanto mai urgente l'instaurarsi di una nuova società.

Ma quale è l'idea di questa società futura? Dovrà essere – ci precisa – una società di uomini progrediti non solo scientificamente, ma anche e soprattutto "umanamente": una società di uomini consapevoli del proprio potere sulla natura. Così scrive al riguardo nel 1936:

È necessario che l'uomo venga educato alla sua grandezza, venga reso degno della sua potenza [...]. La personalità umana invece si trova oggi nelle stesse condizioni del passato: l'uomo è rimasto psicologicamente immutato nel suo carattere e nella sua mentalità, e non comprende il destino e la responsabilità che gli derivano dai mezzi esterni di cui dispone. L'uomo non è progredito, insomma, in proporzione all'ambiente esterno: e così rimane perplesso e timoroso, anzi pauroso e pronto alla cieca sottomissione, al ritorno del paganesimo, o addirittura dalla barbarie, perché si sente sopraffatto dal supermondo nel quale vive<sup>9</sup>.

Scopo della pedagogia dovrà essere quello di educare il "nuovo cittadino del nuovo mondo" orientandolo verso destini comuni, perché, ribadisce, "è assurdo pensare che un tale uomo dotato di poteri superiori alla natura debba essere un olandese, o un francese, o un inglese, o un italiano"<sup>10</sup>. L'uomo del futuro dovrà essere cittadino dell'universo.

Dunque, natura e vita sono i portatori di una potenzialità vitale/umana che tuttavia, anziché venire restituita alla sua intrinseca libertà, viene incautamente repressa dai tradizionali metodi educativi. Anche per questa ragione il "nuovo metodo" pedagogico con cui Maria Montessori pensa di poter cambiare il mondo dovrà essere un metodo finalizzato al rispetto della vita e di quel potenziale umano che il bambino ha come dotazione naturale. Nel contempo si dovrà richiedere agli adulti (maestro o genitore) una radicale limitazione dei propri interventi sul bambino, o meglio un freno alla loro intromissione, nonché la messa tra parentesi di preconcetti e pregiudizi.

Dietro l'apparente russoismo della nostra pedagoga si cela di fatto una profonda fiducia nella natura vivente. Come già si è detto, questo concetto della libertà intrinseca nella vita è già presente negli anni della sua formazione medica – un paragrafo dell'opera del 1909 è intitolato non a caso "il concetto biologico di libertà in pedagogia"<sup>11</sup>, ma prende nuovo vigore dagli studi biologici del primo Novecento. Nondimeno, nel pensiero della Montessori non va neppure sottovalutata la presenza di una altrettanto forte opposizione ad ogni forma di costrizione materiale sull'essere umano. Non possiamo infatti trascurare che la prima mossa pedagogica

---

<sup>9</sup> Maria Montessori, *Per la pace* (Congresso europeo per la pace - Bruxelles, 1936), in Eadem, *Educazione e pace*, Garzanti, Milano 1949, pp. 32-33.

<sup>10</sup> *Ivi*, pp. 30-31.

<sup>11</sup> Eadem, *Il metodo della pedagogia scientifica*, cit., pp. 75-78.

della giovane dottoressa, che nel 1900 decise di prendere in carico nella sua Scuola Ortofrenica di Trastevere i piccoli disabili mentali ricoverati nel manicomio romano, fu l'imprescindibile necessità di sottrarli alla miseria fisica e morale di quel luogo di illibertà e di promiscuità con gli adulti. Anticipando di sessant'anni Franco Basaglia, Maria Montessori capì che il cambiamento dell'ambiente in cui fino ad allora quei bambini avevano vissuto era di per sé un primo atto terapeutico: la condizione necessaria per poter procedere al loro recupero e alla loro educazione. Similmente a quanto penserà, molti anni dopo, il promotore della legge 180, la giovane Montessori, che frequentava come assistente volontario le sale manicomiali di Santa Maria della Pietà di Roma, ebbe la contezza che nessun recupero riabilitativo sarebbe stato possibile dentro una struttura manicomiale<sup>12</sup>.

Nei primi scritti di Maria Montessori la necessità che l'adulto si ritragga di fronte allo sviluppo naturale dell'essere vivente è squisitamente riferito alla educazione/istruzione del bambino. Così al maestro come allo scienziato spetta il compito di rispettare il "fenomeno" che osserva per consentirgli di svilupparsi naturalmente (spontaneamente). Agli occhi dello scienziato-maestro il bambino è anzitutto un essere naturale, un vivente. Negli anni Trenta e Quaranta del Novecento questo concetto di sviluppo naturale si verrà precisando ulteriormente, fino a diventare un punto fermo anche di quella educazione alla pace a cui la pedagogista italiana si dedicherà con passione e convinzione. Così precisa nel 1937: "Per noi l'educazione non è istruzione, nel senso in cui la si considera nelle scuole, per noi l'educazione è la tutela di un'obbedienza alla vita". Ritorna qui il richiamo alla centralità del valore della vita.

Va anche detto che, nel caso di Maria Montessori, quello per la pace non fu solo un amore della maturità. Già da giovanissima, militando nelle file del femminismo nazionale e internazionale, si era mossa contro la guerra e le sue disastrose conseguenze materiali e morali: fu più precisamente all'interno della "Associazione romana per la donna" – un'associazione, guidata dalla redattrice capo della rivista "Vita femminile" (1895) Rosa-Mary Amadori, e che contava tra le sue socie alcune donne di spicco della società romana, tra cui la nobildonna Giacinta Marescotti Martini (una delle prime cinque tessere socialiste a Roma), Sarina Nathan (madre del futuro sindaco di Roma), e non da ultimo anche un uomo, lo psichiatra Ferruccio Montesano, che pochi anni dopo sarebbe stato il padre del figlio di Maria Montessori, Mario<sup>13</sup>. Proprio in qualità di membro dell'Associazione femminile romana la dottoressa partecipò alle proteste avanzate dai gruppi femminili di Milano e Torino contro la "funesta guerra africana". Era il 1896. Molti anni dopo, nelle confe-

<sup>12</sup> Valeria Paola Babini-L. Tagliabue, *Percorsi di conoscenza e di pratica dell'umano*, in Valeria Paola Babini (a cura di), *Scienze umane e pratica di democrazia. Da Maria Montessori a Franco Basaglia*, numero monografico di "Rivista sperimentale di Freniatria", 1, 2013, pp. 9-32.

<sup>13</sup> Sulla vicenda del figlio di Maria Montessori rimando a Valeria Paola Babini-Luisa Lama, *Una donna nuova*, cit., pp.104-118; Carolina Montessori, *Prefazione a Maria Montessori, In viaggio verso l'America. 1913, diario privato a bordo del Cincinnati*, Fefè Editore, Roma 2014. Per ciò che riguarda la concezione della maternità in Maria Montessori, cfr. Valeria Paola Babini, *Maria Montessori. Liberare la madre: la pedagogia come maternità sociale*, in Maria Teresa Mori-Alessandra Pescarolo-Anna Scattigno-Simonetta Soldani (a cura di), *Di generazione in generazione. Le italiane dall'Unità a oggi*, Viella, Roma 2014, pp.167-179.

renze che dedicò alla questione dell'educazione alla pace di fronte a una platea internazionale (Bruxelles, Copenaghen, Ginevra) e ormai celebre in tutto il mondo, sarebbe ritornata su quel tema a lei molto caro, approfondendolo, e avanzando un distinguo tra la pace come “sforzo immediato di risolvere senza violenza i conflitti” ed eludere le guerre – obiettivo che considerava compito della politica – e “lo sforzo prolungato di costruire stabilmente la pace tra gli uomini” – compito che riservava invece alla educazione<sup>14</sup>. Aggiungeva, poi, 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. Essendo rimasto intoccato l'errore originario della pedagogia, e cioè “che l'adulto sia chiamato a plasmare il bambino, per dargli la forma psichica voluta dalla società”, proprio per via di questo equivoco, tanto antico quanto grossolano, s'insidiava da subito e per sempre nel cuore dei giovani una “prima guerra”: guerra originaria tra maestri e allievi, tra padri e figli, in breve tra esseri umani che sarebbero stati invece destinati (dalla natura) ad amarsi<sup>15</sup>.

Nel 1932 Maria Montessori ci dice chiaramente che, osservando il bambino, ha trovato qualcosa di più di “uno spirito in embrione”. È questa una affermazione importante, considerato che il concetto di spirito in embrione è un cardine della pedagogia montessoriana. La pedagoga sente dunque la necessità di precisare e avvertire dell'importanza della sua nuova scoperta: il conflitto originario tra bambino e adulto.

Per Maria Montessori, dunque, il cambiamento necessario a migliorare le condizioni di vita dell'umanità avrebbe soluzioni immediate, che spettano alla politica, e soluzioni più radicali e profonde, che spetterebbero alla educazione. È una divisione dei compiti, quella tra politica e pedagogia, che ha origini lontane, rintracciabili fin nella militanza giovanile nel femminismo nazionale e internazionale. Sembra confermare questa nostra interpretazione lei stessa in un passo del 1937, là dove avanza un paragone fra la questione sociale della donna e quella del bambino, e scrive:

Qualche tempo fa, si impose una questione molto importante: la questione sociale della donna. Anche allora si diceva qualcosa di simile a ciò che si dice ora per la questione sociale del bambino.

Anche allora parlare della donna dimenticata sembrava una assurdità. “Come, abbiamo dimenticato la donna? Se facciamo tutto per lei, se tanto l'amiamo, se la difendiamo e siamo pronti a morire per lei, se offriamo a lei tutto il nostro lavoro!”.

Eppure esisteva una questione sociale della donna.

Ebbene, esiste anche una questione sociale del bambino.

<sup>14</sup> Maria Montessori, *Per la pace*, cit., p. 29.

<sup>15</sup> Maria Montessori, *La pace* (Bureau d'éducation internationale-Ginevra 1932), in Eadem, *Educazione e pace*, cit., pp. 1-26. Pubblicato in lingua francese, inglese e tedesca, a cura del Bureau International d'Education, con sede a Ginevra, il discorso di Maria Montessori fu reso noto in italiano tramite la pubblicazione sulla “Rivista pedagogica” diretta da Luigi Credaro. Cfr. A. Scocchera, *Maria Montessori. Una storia per il nostro tempo*, Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma 1997, pp. 80-81.

Noi da molti anni predichiamo che l'adulto sbaglia nella sua considerazione del bambino. L'adulto ha commesso un grande errore credendo di essere il creatore del bambino, di dover fare tutto per lui. Il bambino viene considerato dall'adulto quasi come un vaso vuoto che egli deve riempire. L'adulto si crede il creatore del bambino, mentre dovrebbe essere il servitore della creazione. Ed egli riesce solo ad essere un dittatore, alla cui volontà il bambino deve ubbidire ciecamente<sup>16</sup>.

Fu dunque nel corso delle battaglie femministe a cui partecipò a cavallo del secolo diciannovesimo e ventesimo che la giovane Montessori andò progressivamente maturando l'idea che la politica, da sola, poco o nulla potesse contro comportamenti, abitudini, mentalità, che a suo parere non potevano essere sradicate o modificate neppure dalle leggi, quando mai fossero state istituite. Al fine di superare quelli che allora le apparivano come ostacoli insormontabili al raggiungimento degli obiettivi del femminismo (il voto alle donne, il rispetto tra uomo e donna nella vita amorosa e familiare, una educazione sessuale più paritaria), era necessario che venisse affiancandosi alle battaglie femminili per i diritti e le pari opportunità, nonché allo sforzo politico, anche un radicale rinnovamento educativo. Fu così che Maria Montessori decise di trasferire nel lavoro pedagogico tutta la carica politica e utopica del suo precedente impegno politico femminista: la pedagogia le appariva ormai lo strumento più rivoluzionario per "cambiare gli occhi al mondo intero"<sup>17</sup>.

Insomma, per un cambiamento sociale, politico e, come poi dirà negli anni Trenta "cosmico", era indispensabile un mutamento radicale di mentalità. Nulla da stupirsi dunque – a meno di non volersi stupire della persistenza e della continuità di un ideale – se, di fronte allo sfacelo politico, alle perdite in vita e umanità della prima guerra mondiale, all'avanzata dei totalitarismi e dei fascismi, Maria Montessori riprende con vigore quella sua prima convinzione del ruolo rivoluzionario dell'educazione per riferirlo alla salvezza della umanità intera. "L'educazione è l'arma della pace" dichiara con una efficace metafora al sesto congresso internazionale Montessori che si tenne nel 1937 a Copenaghen.

Ma – chiediamoci – chi impugna quest'arma? E quali sono le forme di questa educazione? Quali gli addetti?

Maria Montessori non esita a stupirci nuovamente con la sua risposta. Riprendendo il concetto di un ambiente a misura di bambino, inaugurato nell'opera del 1909, unitamente all'annuncio del suo Metodo, trent'anni dopo lo rilancia in una direzione per così dire inedita. Ci spiega che non solo l'ambiente, gli oggetti, gli strumenti, "le cose", devono essere al servizio del bambino; nel rapporto del bambino con il suo ambiente – precisa – c'è molto di più. Bisogna infatti capire che è il bambino ad avere bisogno degli oggetti per agire e pertanto sono le cose il vero cibo del suo spirito. L'insegnamento più efficace dovrà dunque essere quello impartito non dagli educatori bensì dall'ambiente: inteso, però, come insieme di oggetti anche naturali con cui il bambino interagendo viene trasformando sé e l'ambiente

<sup>16</sup> Maria Montessori, *II Conferenza* (Congresso internazionale Montessori, Copenhagen, 1937), in Eadem, *Educazione e pace*, cit., pp. 67-74.

<sup>17</sup> Cfr. Antonella Cagnolati e Tiziana Pironi, *Cambiare gli occhi al mondo intero: donne nuove ed educazione nelle pagine de L'alleanza (1906-1911)*, Unicopli, Milano 2006.

stesso. Nella esperienza naturale, nelle attività che il bambino svolge nella natura, non c'è ripetitività né tanto meno noia. Al contrario, è agendo che il bambino apprende che esistono svariate forme di vita, capaci di convivere pacificamente. E la natura è anche maestra di pace, perché è da essa che il bambino apprende il valore della biodiversità<sup>18</sup>.

Noi possiamo guardare da un punto di vista unico la vita degli esseri sulla terra. [...] il fatto più interessante, direi quasi impressionante, è che la terra è una creazione della vita. Dalla vita sono create le rocce, l'humus, dalla vita è mantenuta l'armonia. Sì la terra è opera degli animali. [...] Chi più chi meno, tutti gli esseri viventi sulla terra hanno una missione cosmica. Il mantenimento della terra è connesso a tante specie diverse, ciascuna delle quali ha un compito speciale e ben determinato. Gli animali si nutrono, vivono, si riproducono, hanno insomma un ciclo di vita che risponde ad un compito speciale in rapporto con la vita degli altri. Tutti oggi sanno, ad esempio, che lo sparire di una specie animale in un determinato luogo perturba l'armonia, perché, ripeto, la vita degli uni è in rapporto con la vita degli altri.

La vita dunque è considerata una energia che mantiene la vita stessa.

Ora voglio porre una domanda: l'uomo non avrà anch'egli una missione cosmica da svolgere sulla terra?<sup>19</sup>.

Tra il bambino e le cose del mondo (naturale e non) c'è secondo Maria Montessori un rapporto di utilità che li rende complici di una doppia trasformazione. Quale sarebbe il risultato rivoluzionario che verrebbe all'umanità dal maneggiare libero del bambino nell'ambiente? Maria Montessori risponde che, utilizzando gli "oggetti" (naturali o non), il bambino si "lega" ad essi "amorevolmente". Tramite l'osservazione Maria Montessori ha scoperto che non appena riesce ad agire senza l'aiuto dell'adulto, il bambino mostra di non voler possedere le cose, bensì di volerle usare per il proprio perfezionamento e per il perfezionamento dell'ambiente. Insomma, interagendo spontaneamente con i propri oggetti il bambino "porta amore" non all'oggetto ma al lavoro compiuto con esso: sviluppa così una armonia tra sé e l'altro da sé di grande valore per le sorti del mondo futuro. È infatti in questo "plasmarsi reciproco" che si afferma l'amore dell'uomo per l'ambiente<sup>20</sup>. Uomo e natura si muoverebbero insieme legati da un reciproco riconoscersi se al bambino fosse data la possibilità di fare da sé.

Ma non è tutto qui. Secondo Maria Montessori attraverso il bambino il vantaggio educativo può giungere all'adulto. Come sempre, la pedagoga vede nell'autoeducazione del giovane uno strumento per il miglioramento dell'uomo futuro ma anche dell'uomo del presente: aiutare il bambino a procedere da solo, aiutarlo a rendersi indipendente, può tradursi in "nuova energia" anche per gli adulti.

Negli anni Trenta/Quaranta a Maria Montessori sta soprattutto a cuore che la pedagogia si occupi di un uomo nuovo: un uomo che dovrà occupare un posto nuovo e tanto più responsabile nel mondo. Sarà infatti un cittadino di un mondo nuovo:

<sup>18</sup> Maria Montessori, *La forma che deve assumere l'educazione per poter aiutare il mondo nelle circostanze attuali* (Congresso internazionale Montessori, Copenhagen, 1937), in Eadem, *Educazione e pace*, cit., pp. 80-81.

<sup>19</sup> Maria Montessori, V Conferenza (Congresso internazionale Montessori, Copenhagen, 1937), in Eadem, *Educazione e pace*, cit., pp. 97-98.

<sup>20</sup> Maria Montessori, *La forma che deve assumere l'educazione per poter aiutare il mondo pace*, cit., pp. 81-83.

il cittadino dell'universo. Ecco allora che l'educazione all'obbedienza a cui da secoli il bambino è sottoposto in famiglia e nella scuola va considerata quanto mai nociva in quanto prepara l'uomo a vivere sottomesso, pronto ad adattarsi alle circostanze, a coltivare una "coscienza d'inferiorità"<sup>21</sup>, mentre l'educazione dovrebbe spronarlo a diventare cittadino consapevole della grande responsabilità che gli deriva dai "mezzi esterni di cui dispone"<sup>22</sup>. Maria Montessori ha ben presente la rivoluzione scientifica e politica che è avvenuta nella sua epoca. Attraverso i meccanismi economici e le comunicazioni gli uomini hanno effettivamente raggiunto l'unione dei propri interessi materiali: è nata – scrive nel 1936 – l'"umanità organismo", quella "supercostruzione" a cui, a suo parere, avrebbero aspirato "tutti gli sforzi dell'uomo sin dalla sua origine". Una educazione capace di salvare l'umanità intera dovrà dunque includere la preparazione del giovane a "comprendere i suoi tempi". Ecco allora che risulta quanto mai necessario tenere in considerazione la possibilità che egli diventi "il dominatore dell'ambiente meccanico da cui oggi è oppresso"<sup>23</sup>. Attenzione però; il termine dominatore potrebbe trarci in inganno: non si tratta di un dominio sulla natura che equivarrebbe al suo massimo sfruttamento, ma al contrario di un dominio del meccanicismo e dell'industrialismo, di quella produttività umana che l'uomo dovrebbe imparare a padroneggiare responsabilmente: "Il produttore – scrive – deve dominare la produzione"<sup>24</sup>.

Sembra ancora una volta di rintracciare nelle parole della pedagogista un'eco bergsoniana. Nell'opera del 1929, *Les deux sources de la morale et de la religion*, il filosofo francese aveva così concluso:

L'umanità geme, semischiacciata dal peso del progresso compiuto. Non sa con sufficiente chiarezza che il suo avvenire dipende da lei. Spetta a lei vedere prima di tutto se vuole continuare a vivere; spetta a lei domandarsi in seguito se vuole soltanto vivere, o fornire anche lo sforzo necessario perché si compia, persino sul nostro pianeta refrattario, la funzione essenziale dell'universo, che è una macchina per produrre dei<sup>25</sup>.

Per Bergson a svolgere un ruolo essenziale nell'ambito della tecnica e dell'industrialismo sarà (o meglio potrà essere) solamente una "morale aperta": cioè una morale che, anziché sottomettere gli uomini a una forza esteriore, li trascini nell'ispirazione e nell'amore<sup>26</sup>. Maria Montessori resta invece fedele alla sua formazione: è una osservatrice, una scienziata, non può spingersi oltre quello che sente di poter affermare sulla base della sua diretta esperienza. Per lei il male è radicato in una sbagliata educazione, in una educazione che non eleva l'uomo perché

<sup>21</sup> Maria Montessori, *La pace* (Bureau d'éducation internationale-Ginevra 1932), in Eadem, *Educazione e pace*, cit., p. 20.

<sup>22</sup> Maria Montessori, *Per la pace* (Congresso europeo per la pace-Bruxelles, 1936), in Eadem, *Educazione e pace*, cit., p. 32.

<sup>23</sup> Maria Montessori, *Educate per la pace* (Congresso internazionale Montessori, Copenhagen, 1937), in Eadem, *Educazione e pace*, cit., p. 40.

<sup>24</sup> *Ivi*, p. 43.

<sup>25</sup> Henri Bergson, *Les deux sources de la morale et de la religion* (1932), a cura di Frédéric Worms, PUF, Paris 2008 ; trad. it. di Mario Vinciguerra, *Le due fonti della morale e della religione*, SE, Milano 2006, p. 338.

<sup>26</sup> Caterina Zanfi, *Bergson, la tecnica e la guerra*. Una rilettura delle *Due fonti*, Bologna University Press, Bologna 2009.

lo stringe dentro la morsa dell'ubbidienza, e così facendo spezza il legame intrinseco vitale che l'uomo, in quanto essere vivente, avrebbe con tutto il resto della natura. La nostra pedagogista ha già scorto le origini di tutte le violenze – violenza di guerra tra gli uomini, violenza degli uomini sulla natura e sull'ambiente, violenza tra uomo e donna – in quella conflittualità di cui si è valsa l'educazione per secoli, cioè quella dell'adulto sul bambino: “L'Educazione che preparerà una umanità nuova – scrive nel 1937 – ha una finalità sola: quella che conduce insieme all'elevazione dell'individuo e della società”.

Il primo capitolo dell'opera del 1947, *Come educare il potenziale umano*, è intitolato “Il bambino di fronte al Piano Cosmico”. Qui Montessori prospetta la necessità di una “educazione cosmica” e tratteggia un percorso che dovrebbe accompagnare il bambino dai sei agli otto anni e portarlo alla conoscenza delle origini della vita sulla terra, della storia delle civiltà e delle culture che si sono susseguite: una educazione capace di far dialogare campi lontani del sapere scientifico come l'astronomia, la geologia, la botanica, la fisica e la chimica, al fine di suscitare la sua curiosità e soprattutto il suo stupore di fronte alla vita e alla natura. “Il breve sommario della storia della civiltà umana che abbiamo tracciato – si legge – ha lo scopo di mostrarci al lavoro lo stesso schema fondamentale, perché anche l'umanità è un'unità organica che sta ancora nascendo”<sup>27</sup>. Se al bambino si dà una visione dell'universo nella sua totalità dove “le stelle, la terra, le rocce, ogni forma di vita costituiscono un tutto unico e sono in stretto rapporto tra loro”, egli comincerà a domandarsi quale è il compito dell'uomo nell'universo: se cioè è quello semplicemente di vivere o quello di dare alla propria esistenza un compito più elevato. Si tratta infatti di divenire un vero e proprio “protettore, miglioratore, potenziatore della vita”<sup>28</sup>.

---

<sup>27</sup> Maria Montessori, *Come educare il potenziale umano*, Garzanti, Milano 1948, p. 167.

<sup>28</sup> Cfr. Tiziano Loschi, *Maria Montessori. Il progetto-scuola nella visione ecologica dell'uomo e del bambino, costruttori di un mondo migliore*, Cappelli, Bologna 1991, p. 66.



---

# L'educazione sentimentale. Karin Michaëlis e la protezione degli animali.

## Con un brano tratto dalla sua autobiografia

---

di

Anna Wegener\*

**Abstract:** In the first half of the 20<sup>th</sup> century, Karin Michaëlis (1872-1950) was undoubtedly one of Denmark's most influential writers. In Italy, she is primarily remembered for her *Bibi* books (1929-1939), a children's series abounding with descriptions of the protagonist helping animals in need. In this *Bibi* resembles her creator, as Michaëlis vigorously strove to protect animals from human cruelty and neglect. In this article I trace the imprint of the author's interest in animal welfare on the *Bibi* books, showing, among other things, that Michaëlis advocated child activism in relation to animal abuse. Relying on archival sources, I then show that Michaëlis planned to create an animal welfare organization for children but eventually abandoned this project and that she effectively influenced young Italian readers of the *Bibi* series who, in imitation of the heroine, attempted to aid and protect animals. Finally, I translate a section of Michaëlis' Danish autobiography into Italian. When as an adolescent she witnessed the agony of a dying dog, she not only lost faith in God but was also overcome with compassion and an all-consuming need to help suffering creatures, humans and animals alike.

### Introduzione

I libri per l'infanzia della scrittrice danese Karin Michaëlis (1872-1950) si sono guadagnati un posto nella storia della letteratura per l'infanzia per il loro anticonformismo pedagogico e per lo stile narrativo poco tradizionale<sup>1</sup>. Le sue

---

\* Anna Wegener è amanuensis presso l'Accademia di Danimarca a Roma. Nel 2015 ha conseguito il dottorato di ricerca all'Università di Copenaghen con una tesi dedicata alla traduzione e alla ricezione dei libri di *Bibi* di Karin Michaëlis in Germania e in Italia dal 1927 al 1953 (di prossima pubblicazione presso la casa editrice tedesca Frank & Timme). Tra i suoi principali interessi di ricerca gli studi sulla traduzione, la letteratura per l'infanzia, la scrittura al femminile, i rapporti culturali tra la Scandinavia e l'Italia. Si occupa altresì dell'insegnamento della lingua danese in Italia ed è co-autrice di *Grammatica danese* (Hoepli, 2013).

<sup>1</sup> Desidero ringraziare la mia collega dott.ssa Adelaide Zocchi dell'Accademia di Danimarca per aver revisionato il testo di questo articolo.

opere più famose sono i sette<sup>2</sup> volumi della serie di Bibi, pubblicati in Danimarca tra il 1929 e il 1939 e realizzati in collaborazione con l'artista danese Hedvig Collin (1880-1964)<sup>3</sup>. La serie ha come protagonista Bibi, una bambina libera e indipendente che viaggia da sola o in compagnia di parenti e amici per l'Europa, stringe amicizie con persone di tutti i ceti sociali, dai vagabondi ai nobili, e scrive durante i suoi viaggi numerose lettere al padre e alle amiche che rispecchiano il modo di ragionare e di esprimersi di una bambina curiosa e creativa. Il contributo fondamentale di questa serie alla storia della letteratura per l'infanzia consiste nel presentare una giovane protagonista a cui viene concessa un'ampia libertà, riflesso della fiducia che il padre ripone nella capacità della figlia di imparare dalle proprie esperienze, e nel ricorso alla narrazione in prima persona: la voce narrante appartiene a una bambina, anziché, come era norma nella prima parte del ventesimo secolo, a un narratore adulto che parla in terza persona dei personaggi e che commenta, spesso valutando e giudicando negativamente, le loro azioni.

La produzione letteraria di Karin Michaëlis è molto vasta e conta all'incirca settanta opere, pubblicate tra il 1898 e il 1950, di cui solo una piccolissima parte è stata tradotta in italiano<sup>4</sup>. L'autrice iniziò relativamente tardi a scrivere letteratura per l'infanzia – il primo volume di *Bibi* fu pubblicato in inglese nel 1927 negli Stati Uniti, due anni prima che l'edizione in lingua originale apparisse in Danimarca – ma il suo interesse per l'infanzia e l'adolescenza era comunque già presente fin dai

<sup>2</sup> L'edizione in danese è costituita da sette volumi, mentre quella in italiano da sei. La differenza dipende dal fatto che i volumi in italiano furono tradotti dal tedesco, lingua in cui i volumi erano solo sei in seguito alla decisione dell'editore zurighese Max Rascher, che aveva rilevato la serie di *Bibi* dall'editore berlinese Herbert Stuffer nel 1935, di unire gli ultimi due volumi danesi in un unico volume. Per la collaborazione tra Karin Michaëlis e i suoi editori di lingua tedesca si rinvia a Anna Wegener, *Karin Michaëlis' Bibi books. Producing, Rewriting, Reading and Continuing a Children's Series, 1927-1953*, Frank & Timme, Berlino 2020 (in corso di pubblicazione).

<sup>3</sup> Esistono diverse presentazioni e/o analisi della serie di *Bibi* in lingua italiana. Si vedano, ad esempio, Donatella Ziliotto, *Generazione Bibi, generazione Pippi, in Bimbe, donne e bambole*, a cura di Francesca Lazzarato e Donatella Ziliotto, Artemide, Roma 1987, pp. 23-35; Donatella Ziliotto, *Karin e Bibi, isole di libertà*, in "Andersen", 223, pp. 20-21; Silvia Blezza Picherle, *Libri, bambini, ragazzi*, Vita e Pensiero, Milano 2005, pp. 104-107; Carla Ida Salviati, *Una Bibi per Mussolini*, in "Il Pepeverde", 26, 2005, pp. 15-17; Marina Morpurgo, *Bibi e il suo grande cuore*, in "Diario", 27 gennaio 2006; Elena Massi, *Ecologia e letteratura per l'infanzia: il modello di Karin Michaëlis*, in *Griselda online*, 30, 2010; Anna Wegener, *I bambini italiani lettori dei libri di Bibi di Karin Michaëlis*, in *L'Italia in Europa. Italia e Danimarca*, a cura di Gert Sørensen e Maria Adelaide Zocchi, Edizioni Quasar, Roma 2013, pp. 103-118. Per un'inquadratura della serie nel panorama della letteratura danese per l'infanzia si veda Anna Wegener, *La letteratura per l'infanzia: premesse e maestri moderni. Danimarca*, in *Storia delle letterature scandinave. Dalle origini a oggi*, a cura di Massimo Ciaravolo, Iperborea, Milano 2019, pp. 599-611.

<sup>4</sup> In italiano sono state tradotte le seguenti opere: i romanzi *Lillemor* (1902, *Marthe*) e *Den farlige Alder* (1910, *L'età pericolosa*) tradotto ben quattro volte da traduttori diversi; nonché tutta la sua produzione per l'infanzia, tradotta in italiano da Emilia Villoresi negli anni Trenta. I libri per l'infanzia di Karin Michaëlis comprendono la serie di *Bibi*, il romanzo per bambini piccoli *Lotte Ligeglad* (1936, *I fratelli Gormsen*) e il romanzo per ragazzi *Den grønne Ø* (1937, *L'isola verde*). All'inizio del nuovo millennio sia il primo volume della serie di *Bibi* sia *Lotte Ligeglad* sono stati ritradotti in italiano da Eva Kampmann per la casa editrice Salani. Per una presentazione del romanzo *Den farlige Alder* si rinvia a Anna Wegener, *Il succès de scandale di Karin Michaëlis*, in *Quaderni del Premio letterario Giuseppe Acerbi, Letteratura danese*, a cura di Bruno Berni, Associazione Giuseppe Acerbi, Castel Goffredo 2019, pp. 79-81.

primi romanzi, tra cui *Lillemor* (1902, *Marthe*), tradotto in italiano da Maria Pezzé-Pascolato nel 1913.

Di fondamentale importanza per la vita e il pensiero di Karin Michaëlis fu l'incontro nel 1911 con la pedagoga, filantropa e salonniera austriaca Eugenie Schwarzwald (1872-1940) che nel 1901 aveva fondato la prima di una serie di scuole progressiste e cosmopolite a Vienna<sup>5</sup>; le due donne rimasero amiche inseparabili per tutta la vita. Nel 1914 Karin Michaëlis pubblicò il saggio *Glædens Skole* (1914, *La scuola della gioia*), una presentazione e un'esaltazione della scuola di Eugenie Schwarzwald e dei suoi principi pedagogici. Secondo la descrizione dell'autrice danese, questa scuola si basa sul rapporto democratico tra insegnanti e allievi e tra gli allievi stessi, e sull'idea che l'insegnamento debba offrire a ciascun bambino la possibilità di scoprire e sviluppare i propri interessi e la propria personalità. Eugenie Schwarzwald vede il bambino come un essere fondamentalmente diverso dall'adulto: tra le sue caratteristiche ci sono il desiderio di sapere e quello di vivere nel presente. È compito della scuola incanalare la sua curiosità innata nella giusta direzione dandogli compiti che gli interessino, gli servano e lo stimolino nel suo presente. Michaëlis chiama la scuola di Eugenie Schwarzwald "la scuola della gioia" perché essendo in accordo con la natura del bambino, gli dà "la libertà di alzarsi sulle ali della gioia", in contrasto con le scuole di tipo autoritario che, con la loro enfasi sulla trasmissione di "conoscenze morte", che non appartengono al presente del bambino, lo distruggono psicologicamente<sup>6</sup>. La scuola di Eugenie Schwarzwald, quindi, non solo offre ai bambini la possibilità di essere se stessi, e perciò felici, ma crea anche adulti felici perché, secondo il presupposto della pedagoga austriaca, la felicità adulta affonda le proprie radici in quella infantile.

*Glædens Skole* è però un saggio eterogeneo dato che Karin Michaëlis include nel testo anche uno dei suoi articoli scritti per il quotidiano danese "Politiken", sull'importanza per le bambine di imparare a cucire e a ricamare, e un frammento di un romanzo autobiografico. Questo frammento, intitolato *Sentimental Opdragelse* (Educazione sentimentale), sarebbe divenuto, dieci anni più tardi, parte del romanzo autobiografico per eccellenza di Karin Michaëlis, *Pigen med Glasskaarene* (1924, *La bambina con le schegge di vetro*). In questo romanzo, così come in quello successivo, *Lille Løgnerske* (1925, *Piccola bugiarda*), l'autrice rappresenta la propria infanzia e adolescenza nella città di Randers e i suoi primi anni fuori casa come insegnante e dama di compagnia. È probabile che questo tuffo nel proprio passato abbia in qualche modo contribuito a spingere la scrittrice a rivolgersi direttamente a un pubblico infantile, come avvenne con la serie di *Bibi*.

---

<sup>5</sup> Per una breve presentazione della vita e dell'opera di Eugenie Schwarzwald si veda *Das Vermächtnis der Eugenie. Gesammelte Feuilletons von Eugenie Schwarzwald, 1908-1938*, a cura di Robert Streibel, Löcker, Vienna 2017, pp. 13-24.

<sup>6</sup> Karin Michaëlis, *Glædens Skole*, Gyldendal, Copenaghen 1914, p. 29. Nell'autunno del 2020 il saggio verrà pubblicato in traduzione tedesca dalla casa editrice viennese Löcker. In questo articolo cito, ove possibile, dalle traduzioni italiane già pubblicate. Laddove non esista una traduzione in lingua italiana, oppure la traduzione esistente risulti poco conforme al testo originale, utilizzerò la mia versione dal danese o dal tedesco.

Karin Michaëlis fu anche una giornalista molto attiva che si occupò di numerosi problemi politici e sociali a livello europeo – come ad esempio la povertà in rapido aumento nella Germania degli anni Venti – e si batté per svariate cause intervenendo sui giornali danesi, tedeschi e austriaci<sup>7</sup>. È noto anche che negli anni Trenta aprì la sua casa sull'isola di Thurø ai molti profughi dalla Germania nazista<sup>8</sup>. Sembra che Karin Michaëlis, già dalla primissima infanzia, stando sia al frammento *Sentimental Opdragelse* che ai romanzi autobiografici, fosse guidata da un forte sentimento di compassione (*medlidighed*) verso tutti gli esseri sofferenti. Come giornalista cercava instancabilmente di aiutare e dare voce a gruppi e a individui emarginati e privi di potere. Così, per esempio, raccolse denaro per gli anziani poveri di Vienna dopo il crollo dell'impero austro-ungarico e negli anni Trenta fece altrettanto per i bambini spagnoli in fuga dalla guerra civile. Accusò Gabriele D'Annunzio di aver rubato Villa Carnaccio – a cui il poeta diede poi il nome di Vittoriale – alla violinista danese Hertha Thode, che la scrittrice vedeva come vittima della prepotenza maschile, e difese persone che a suo avviso erano state condannate ingiustamente dal sistema giudiziario americano, tra cui gli anarchici italiani Nicola Sacco e Bartolomeo Vanzetti<sup>9</sup>.

Ma la causa che più le stava a cuore era senza dubbio la protezione degli animali. Nel 1926 propose di creare un comitato internazionale che sorvegliasse e controllasse l'uso della vivisezione nella sperimentazione scientifica. La scrittrice portò questa sua battaglia anche in ambito europeo, quando partecipò, nello stesso anno, al primo convegno del movimento paneuropeo a Vienna, promosso dal conte Richard Nikolaus Coudenhove-Kalergi. Prima della sua partenza per la capitale austriaca annunciò in un'intervista al quotidiano "Politiken" che avrebbe sollecitato i delegati del convegno a impedire l'uso della vivisezione. Nello stesso quotidiano pubblicò un lungo articolo in cui sostenne che il benessere degli animali per lei era più importante di qualsiasi altra cosa al mondo. Dichiarò che gli animali, in quanto esseri viventi, sono pari alle persone, e di essere disposta a qualsiasi sacrificio per proteggere i suoi amici indifesi, anche di mettersi a disposizione della scienza come cavia per risparmiare agli animali il dolore e la morte<sup>10</sup>.

In un altro contesto, nel saggio breve *Testament* (1929, Testamento), pubblicato in lingua tedesca, esprime la propria solidarietà nei confronti degli animali attraverso parole impregnate di *pàthos* religioso. Karin Michaëlis era, come vedremo più avanti, atea, ma utilizzava spesso un linguaggio cristiano per raccontare episodi di dolore e sofferenza. In *Testament* ella racconta la sua reazione

<sup>7</sup> Per una presentazione del lavoro di Karin Michaëlis come giornalista e del suo rapporto con il quotidiano danese "Politiken" si rinvia a Anna Wegener, *Karin Michaëlis i Politikens spalter, in Jagten på det gode menneske. Om Karin Michaëlis*, a cura di Julie Maj Jakobsen, Politikens Forlag, Copenhagen 2020, pp. 48-86.

<sup>8</sup> Per una presentazione del lavoro umanitario di Karin Michaëlis a favore di ebrei e di intellettuali in fuga dal nazismo si vedano: Sine Bang, *Den grønne ø. Karin Michaëlis'asyl*, Karin Michaëlis Selskabet, Svendborg 2016; Kathrine Hollander, *Bridges and Islands: Community and Karin Michaëlis in and out of Exile, 1907-1942, in Networks of Refugees from Nazi Germany*, a cura di Helga Schreckenberger, Brill, Leiden 2016, pp. 123-141.

<sup>9</sup> Karin Michaëlis, *Karin Michaëlis advarer Guvernør Fuller*, "Politiken", 9 agosto 1927.

<sup>10</sup> Karin Michaëlis, *Vivisektion*, "Politiken", 10 novembre 1926.

allo spettacolo di due uomini che portano decine di agnellini morti in spalla, agnellini che la fissavano con occhi ancora spalancati. Nel vedere questi “martiri della crudeltà umana” si sente legata a loro “dal cordone ombelicale della compassione perennemente materno”<sup>11</sup>. Non era però soltanto lo spettacolo degli agnellini morti a farla soffrire: confessò di soffrire ovunque andasse, perché ovunque trovava animali maltrattati. *Testament* è lontano dall’attivismo propositivo dell’articolo contro la vivisezione perché qui l’unica risposta di Michaëlis alla violenza sugli animali è, oltre all’assillante sentimento di compassione, il vano desiderio di dare la propria vita in cambio della loro salvezza<sup>12</sup>. Nel testo l’autrice trova però un momentaneo sollievo dal dolore, nella convinzione che esista un vero paradiso per gli animali, un delizioso luogo *post-mortem* dedicato solo a loro, mentre, al contrario, gli uomini si devono accontentare del paradiso e dell’inferno che hanno dentro di sé, nei propri pensieri.

In questo articolo desidero esaminare da diversi punti di vista e sulla base di fonti letterarie, giornalistiche e archivistiche in lingua danese, tedesca e italiana di difficile reperimento, il rapporto di Karin Michaëlis con gli animali. Nel 2010 Elena Massi ha gettato le prime basi per la riscoperta “dell’esplicito messaggio ecologico, specialmente nei confronti degli animali” della scrittrice danese<sup>13</sup>. Nella prima parte esplorerò come la causa della protezione degli animali, a cui l’autrice si dedicava con tanto ardore, si manifesti nella sua produzione per l’infanzia, soprattutto nei libri di *Bibi*. Karin Michaëlis rende Bibi un soggetto politico nonostante la sua giovane età. Mentre, seguendo la pedagogia di Eugenie Schwarzwald, in *Glædens Skole* pensava che il mondo dei bambini dovesse essere idealmente separato da quello degli adulti – la scuola della pedagogista austriaca era infatti un luogo dove i bambini si sentivano “protetti come se fossero nascosti dai muri altissimi della loro fantasia” – nei libri di *Bibi* la protagonista è coinvolta nelle lotte politiche e sociali del tempo<sup>14</sup>. Bibi non ha ancora diritto di voto, ma cerca in ogni caso di cambiare il rapporto tra gli esseri umani e gli animali

<sup>11</sup> Karin Michaëlis, *Testament*, in *Flammende Tage. Gestalten und Fragen zur Gemeinschaft der Geschlechter*, Carl Reissner Verlag, Dresda 1929, p. 333.

<sup>12</sup> Nella sua autobiografia *Vidunderlige Verden* (si veda sotto) Karin Michaëlis descrive come rischiò veramente di dare la propria vita in cambio di quella di un animale. Nel 1899 l’autrice visitò l’Italia insieme al suo primo marito, lo scrittore Sophus Michaëlis. A Roma, quando vide da una finestra un uomo che maltrattava un animale (non indica quale fosse), decise d’impulso di saltare giù dalla finestra in strada per distrarre il boia dalla sua terribile tortura, ma all’ultimo momento fu fermata e salvata dal marito. Karin Michaëlis, *Vidunderlige Verden*, Gyldendal, Copenaghen 1949, vol. 2, p. 138. Questo episodio in cui rischiò di perdere la vita ci fornisce uno dei motivi per cui non amava l’Italia. In una lettera a Emilia Villoresi spiegò che, dopo i maltrattamenti visti in Italia, aveva deciso di non tornare mai più in questo Paese: “Per me, per cui gli animali sono più importanti di qualunque cosa, sì, io vivo più per gli animali che per gli uomini, è delizioso sapere che Mussolini ha messo fine al diabolico maltrattamento sugli animali. Prima io dissi: io non andrò mai più in Italia! Io non sopporto il modo in cui qui si torturano gli animali”. Elena Surdi, *Emilia Villoresi. Scrittrice per ragazzi. Un viaggio tra poesia e traduzioni*, Vita e Pensiero, Milano 2016, p. 153. Questa citazione dimostra anche che Karin Michaëlis era sensibile alla propaganda del regime fascista nel campo zoofilo. Per la tutela degli animali sotto il fascismo si veda Giulia Guazzaloca, *Primo: non maltrattare. Storia della protezione degli animali in Italia*, Laterza, Bari 2018, pp. 53-83.

<sup>13</sup> Massi, *op. cit.*, p. 2.

<sup>14</sup> Michaëlis, *Glædens Skole*, cit., p. 10.

attraverso una sorta di attivismo infantile. Se un attivista è una persona che collabora con gli altri “to bring about intentional change to transform inequitable political, environmental, social and/or economic states”, allora Bibi, che vorrebbe coinvolgere tutti i bambini del mondo nella protezione degli animali, può certamente essere definita tale<sup>15</sup>.

Successivamente evidenzierò, esplorando materiale archivistico conservato in Danimarca e in Germania, come Karin Michaëlis considerasse il rispetto per gli animali uno dei messaggi morali fondamentali della serie di *Bibi* e come pianificasse perfino di creare un’associazione animalista per i bambini che avrebbe portato il nome della protagonista. Tale associazione non si realizzò mai, ma illustrerò come alcuni giovani lettori italiani della serie negli anni Trenta cercassero di imitare il comportamento di Bibi verso gli animali. La protagonista esercitò un ruolo di esempio per i bambini italiani dell’epoca che rimanevano colpiti non soltanto dalla sua libertà, ma anche dal suo impegno.

Infine, presenterò la traduzione di un brano tratto dal primo volume dell’autobiografia danese di Karin Michaëlis, intitolata *Vidunderlige Verden* (1948-1950, Mondo meraviglioso). L’autobiografia è composta da tre volumi, di cui il primo è quasi identico ai romanzi autobiografici *Pigen med Glasskaarene* e *Lille Løgnerske*. L’unica differenza consiste nel nome della protagonista: nei romanzi si chiama Gunhild, nell’autobiografia invece Trolde (“Troll” era il soprannome affettuoso dato a Karin Michaëlis dal suo primo marito, Sophus Michaëlis). Nel capitolo tradotto l’autrice descrive come, dodicenne, abbia assistito alle sofferenze di Sanko, il cane di suo padre, prima che morisse. Questa esperienza la privò per sempre della fede in Dio, rendendola invece schiava della propria compassione nei confronti di ogni creatura sofferente. Nel tradurre questo brano il mio scopo non è soltanto di far conoscere ai lettori italiani un testo fondamentale dell’autrice, ma anche di mostrare come il suo coraggio e la sua pulsione ad aiutare i deboli – aspetti della sua personalità che senz’altro condivide con Bibi – traggano origine, stando alle parole dell’autrice stessa, dal dolore di un animale.

### **Bibi e gli animali**

Già nel primo volume della serie, intitolato semplicemente *Bibi* (1929, *Bibi. Una bambina del Nord*), il lettore apprende che la protagonista, che ha undici anni, vuole molto bene agli animali, che ne ha diversi a casa (una capra, una gazza, una tartaruga, un paio di gatti e una cicogna) e che li porta spesso e volentieri a scuola, scatenando in questo modo la collera della sua maestra. Quando è in viaggio, trova sempre nuovi amici animali per strada, bisognosi del suo aiuto e delle sue cure

---

<sup>15</sup> Danielle E. Forest, Sue C. Kimmel e Kasel L. Garrison, *Launching Youth Activism with Award-Winning International Literature*, in “Journal of Language & Literacy Education”, 9, 1, 2013, p. 138. Gli autori citano Lisa Simon e Nadjwa E. L. Norton, *A Mighty River: Intersections of Spiritualities and Activism in Children’s and Young Adult Literature*, in “Curriculum Inquiry”, 41, 2, 2011, pp. 293-318.

amorevoli<sup>16</sup>. Inoltre, non ha paura di intervenire quando assiste a maltrattamenti. Per esempio, quando accompagna un gruppo di bovini lungo l'antica via dei Buoi nello Jutland e ne vede uno che frusta un povero bue, gli strappa la frusta dalle mani e lo riempie di colpi, ripagando così la sua crudeltà con la stessa moneta<sup>17</sup>. Qualche volta, però, incontra anche persone che trattano gli animali come se fossero esseri umani. Sull'isola di Rømø vede una donna che suona la fisarmonica per la sua mucca, per farle produrre più latte<sup>18</sup>: che le mucche rendano di più se ascoltano musica è un pensiero ricorrente nell'opera di Karin Michaëlis<sup>19</sup>.

Nel secondo volume, in cui Bibi viaggia con i nonni in Germania, la premura della protagonista verso gli animali si manifesta soprattutto durante una visita allo zoo di Berlino. La sua idea dello zoo come istituzione è molto lontana da alcuni aspetti della visione attuale, che serve, tra tanti scopi, anche alla conservazione della biodiversità del pianeta. Per Bibi, lo zoo è, prima di tutto, il luogo in cui gli animali vengono privati del loro habitat naturale. La protagonista prova molta compassione nel vedere la tigre camminare irrequieta nella sua gabbia e paragona lo stato dell'animale a quello di un prigioniero condannato alla reclusione a vita senza aver commesso alcun reato. In una lettera a suo padre, Bibi propone di sostituire gli animali dello zoo con diversi tipi di uomini – “per esempio un negro, un cinese, un francese, un russo, un indiano” – che potrebbero esporsi a turno al pubblico<sup>20</sup>. La lettera è accompagnata da disegni satirici delle persone chiuse in gabbia: un poeta rappresenta la Germania, un contadino con berretto in testa la Norvegia, mentre un signore seduto in una poltrona incarna l'*esprit* francese, ma c'è anche un disegno che raffigura un uomo nero semi nudo con sotto la scritta “negro”. È noto che esibizioni di uomini non occidentali godevano di molto successo in Europa a cavallo tra l'Ottocento e il Novecento, e Bibi propone quindi di trasformare lo zoo in un tipo di spettacolo che non era una sua invenzione ma esisteva già<sup>21</sup>. Dalla lettera e dal disegno emerge, da un lato, il pensiero secondo cui esibire gli animali sia anomalo così come esibire persone, dall'altro, l'idea che impulsi di dominio, di controllo e di curiosità siano alla base sia dello studio e della reclusione degli animali selvatici sia della costruzione dell'identità dell'Altro.

Crescendo, Bibi cerca di coinvolgere altri bambini nella lotta per la protezione degli animali, di trasformare la sua causa da locale a globale, da individuale a collettiva. L'esempio più importante di questa espansione del suo raggio d'azione si trova nel terzo volume della serie, intitolato *Bibi og Ole* (1931, *Bibi ha un amico*) in cui ella viaggia con il suo amico danese-americano Ole in

<sup>16</sup> Karin Michaëlis, *Bibi. Una bambina del Nord*, trad. it. di Eva Kampmann, Salani, Milano 2005, pp. 61-62.

<sup>17</sup> *Ivi*, p. 132.

<sup>18</sup> *Ivi*, pp. 168-170.

<sup>19</sup> Se veda ad esempio, Karin Michaëlis, *Den grønne Ø*, Gyldendal, Copenhagen 1937, pp. 154-156.

<sup>20</sup> Karin Michaëlis, *Bibi e il suo grande viaggio*, trad. it. di Emilia Villorosi, Antonio Vallardi, Milano 1955, p. 55.

<sup>21</sup> Per gli zoo umani in Danimarca dagli anni Ottanta dell'Ottocento fino ai primi decenni del Novecento si veda Rikke Andreassen, *Human Exhibitions. Race, Gender and Sexuality in Ethnic Displays*, Routledge, London/New York 2013.

Cecoslovacchia. A un certo punto il padre e il nonno di Bibi si uniscono a loro, ma quando i giovani esprimono il desiderio di vedere la città di Karlsbad (Karlovy Vary), nota per le sue sorgenti termali, il padre si mostra restio ad andare con loro, senza però spiegare il motivo della propria riluttanza. In risposta alla perplessità di Bibi, egli le consegna una lettera che la mamma della bambina gli aveva inviato da giovane, durante una sua visita alla città termale. Nella lettera la mamma, morta quando Bibi aveva solo un anno, descrive il suo stato di dolore, agitazione e impotenza nel vedere dei cani trainare carri pieni di latte per i contadini del luogo. La mamma scrive di essersi affezionata soprattutto a due cani che giacciono stanchi, denutriti e coperti di piaghe in una strada. Ogni mattina porta loro del cibo, ma le bestie hanno perso la forza di masticare e la guardano con uno sguardo triste che penetra nel profondo del suo animo. La sera, quando si trova a letto e vorrebbe fantasticare sul suo fidanzato, i suoi pensieri vanno invece ai cani, ai loro occhi che implorano riposo, e avverte un senso di colpa e allo stesso tempo di impotenza.

La mamma non aveva potuto finire la lettera e Bibi, a sua volta, non è in grado di concludere la lettura per la grande tristezza che prova. Ora, di fronte alla riluttanza del padre, insiste per andare a Karlsbad ad aiutare gli animali, per fare ciò che sua madre non aveva realizzato; vedendo la determinazione della figlia, il padre, alla fine, cede. Bibi e Ole trovano gli animali non in città ma in campagna, poiché le autorità di Karlsbad, per non urtare la sensibilità dei turisti, hanno vietato l'utilizzo dei cani per il traino in città. La bambina ora vede con i propri occhi ciò che sua mamma ha visto a suo tempo:

Bibi notò, dai muscoli dei fianchi, lo sforzo che i cani dovevano fare: vide gli occhi iniettati di sangue, le chiazze spellate, le lingue aride che pendevano dalla muscuola. Ora poteva constatare coi propri occhi che ogni parola della lettera della mamma corrispondeva a verità<sup>22</sup>.

Scossa e commossa Bibi si impegna a trovare un modo per aiutare non solo i cani di Karlsbad ma tutti gli animali del mondo – 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<sup>23</sup>. Il suo appare come un compito troppo ambizioso, non solo a causa della sua età e del suo genere – a Karlsbad un cameriere le fa notare la sua relativa impotenza politica in quanto appartenente al genere femminile – ma anche perché nessuno può imporre leggi che valgano per tutto il mondo, come Ole le fa osservare.

Dopo lunghe riflessioni, giunge alla conclusione che non servono nuovi divieti, ma un senso di responsabilità collettiva verso gli animali, che deve essere

<sup>22</sup> Karin Michaëlis, *Bibi ha un amico*, trad. it. di Emilia Villoresi, Antonio Vallardi, Milano 1951, p. 299.

<sup>23</sup> *Ivi*, p. 307. Michaëlis era molto critica verso gli spettacoli in cui si utilizzavano i tori. Quando visitò gli Stati Uniti nel 1939 – dove sarebbe rimasta fino al 1946 a causa dello scoppio della Seconda Guerra Mondiale – e vide un poster che raffigurava un toro che attraversava un cerchio di fuoco, scrisse in un articolo: “Come sono sconsiderati gli uomini – o mancano di fantasia. [...] Come possono trovare piacere in una cosa del genere senza pensare a quanta ansia e quanto atroce dolore costi al toro. Fino a quando una cosa del genere potrà rallegrare gli uomini è inutile credere in un mondo che desidera la pace”. Citato e tradotto da Beverley Driver Eddy, *Hjertets kalejdoskop. En biografi om Karin Michaëlis*, trad. da. di Kirsten Klitgård, Karin Michaëlis Selskabet, Svendborg 2013, pp. 323-324.



condivisa da tutti i bambini del mondo. Bibi è perfino dell'avviso che le associazioni animaliste esistenti non abbiano avuto un impatto reale sul benessere degli animali: non sono state capaci di impedire i maltrattamenti e sono gestite da adulti che, a differenza dei bambini non capiscono gli animali. La sua intuizione è che "d'ora innanzi ci sarà una congiura dei bambini di tutto il mondo per proteggere gli animali", anche se a questo punto non sa ancora come e quando mettere in pratica la sua proposta<sup>24</sup>. Ci troviamo qui di fronte a una sfiducia dei bambini verso il mondo adulto, tipica della produzione per l'infanzia di questa autrice, che troverà il suo culmine nel romanzo per ragazzi *Den grønne Ø* (1937, *L'isola verde*). Qui i bambini di una piccola isola danese fondano una "repubblica dei bambini" basata sulla condivisione, sul riciclo delle risorse e sul rispetto per gli animali, dopo che il resto del mondo è stato sommerso dall'acqua in seguito a un disastro naturale. I bambini dettano le loro leggi agli adulti, costringendoli, tra l'altro, a liberare tutti i cani legati alla catena e punendo chi si rifiuta incatenandolo al casotto al posto del cane stesso<sup>25</sup>.

È, però, soltanto nel quarto volume, intitolato *Bibi og de Sammensvorne* (1932, *Bibi e le congiurate*), che Bibi e le sue amiche – Valborg, Anne-Charlotte, Sigrid e Ulla – trasformano l'idea della protagonista in realtà, smentendo in questo modo anche l'atteggiamento negativo del già citato cameriere di Karlsbad sulle possibilità del genere femminile di agire sul mondo. Le cinque amiche organizzano una splendida festa cittadina, a cui partecipa persino il re della Danimarca – raffigurato in uno dei disegni di Hedvig Collin – dedicata "alla grande fratellanza tra bambini e animali"<sup>26</sup>. È il giorno in cui i bambini si assumono la cura e la responsabilità degli animali, divertendosi e, allo stesso tempo, raccogliendo denaro per proteggerli realmente. Per sensibilizzare i cittadini alla loro causa, Bibi e le sue amiche si fanno aiutare dal pastore della città, il padre di Anne-Charlotte, che tiene un lungo discorso in chiesa in cui espone, tra l'altro, l'idea che il livello di civiltà di un Paese si misura dal modo in cui vengono trattati gli animali, e che per evitare una futura guerra bisogna evitare i maltrattamenti.

Tutti sono d'accordo che mai e poi mai si debba arrivare a una nuova guerra, ma non serve fare promesse quando non si è certi di essere disposti a mantenerle. Perciò bisogna educare i propri figli alla pace. E la pace non è possibile se non si crea pace sia in casa che fuori. Come nessun bambino dovrà addormentarsi piangendo per la fame, così nessun animale dovrà patire la fame, né potrà essere maltrattato, poiché ogni bambino che vede le sofferenze di un animale viene danneggiato nell'animo e diventa cattivo e crudele, oppure nel suo intimo soffre le pene dell'inferno. Un vecchio proverbio dice: 'Solo l'animale vede il cielo aperto'. Questo proverbio dobbiamo farlo nostro. E quando avremo raggiunto il punto in cui nessun uomo riuscirà ad assistere a un maltrattamento senza intervenire, saremo anche vicini a non

<sup>24</sup> Michaëlis, *Bibi ha un amico*, cit., p. 314.

<sup>25</sup> Michaëlis, *Den grønne Ø*, cit., pp. 183-186.

<sup>26</sup> Karin Michaëlis, *Bibi e le congiurate*, trad. it. di Emilia Villoresi, Antonio Vallardi, Milano 1937, p. 57.

avere più alcun maltrattamento. E solo allora avremo il diritto di definirci, senza abbassare lo sguardo, il popolo con la cultura più alta del mondo<sup>27</sup>.

Il pastore espone qui la cosiddetta tesi di crudeltà di San Tommaso secondo cui essere crudeli verso gli animali rafforza inclinazioni violente in generale, che prima o poi ricadono sugli stessi esseri umani<sup>28</sup>. A questa tesi Michaëlis aggiunge che la violenza sugli animali può anche portare sofferenze ad altri umani (per esempio all'autrice stessa, come racconta nel saggio *Testament*).

In *Glædens Skole*, Karin Michaëlis, come Rousseau, sostiene che il bambino è buono di natura e diventa cattivo solo in seguito a un'educazione sbagliata. Per l'autrice il bambino non deve mai ascoltare fiabe e storie in cui si narra di maltrattamenti verso gli animali, perché potrebbero indurlo a diventare a sua volta un maltrattatore<sup>29</sup>. Nei libri di *Bibi* Karin Michaëlis abbandona questa visione: sia la lettera della mamma che la descrizione della visita di Bibi a Karlsbad presentano scene esplicite di angherie e soprusi nei confronti di cani. Qui l'autrice supera quanto sostenuto nell'opera precedente perché il suo scopo ora è di indurre sia Bibi che il lettore all'azione.

In una presentazione dell'opera di Karin Michaëlis nel panorama della letteratura danese di fine Ottocento, la studiosa femminista Lise Busk-Jensen fa notare che nei suoi primi romanzi (ad esempio *Lillemor*) le protagoniste non esprimono la propria collera contro il sistema patriarcale in forma diretta, come avviene nei romanzi naturalisti. La strategia della scrittrice è invece quella di generare un sentimento di indignazione nel lettore attraverso la rappresentazione dell'infelicità delle protagoniste che, a differenza del lettore, spesso non capiscono di essere le vittime delle prepotenze altrui<sup>30</sup>. Bibi è una bambina forte e positiva e non può quindi essere paragonata a Marthe, la protagonista del romanzo del 1902; però, anche nella serie per l'infanzia Michaëlis desidera infondere nel lettore il desiderio di cambiare lo stato delle cose, in questo caso il rapporto tra gli esseri umani e gli animali. Il lettore ha davanti a sé un esempio da seguire, la protagonista Bibi, che prima prova compassione come la mamma – piange, si china per accarezzare e abbracciare i cani – ma a differenza di quest'ultima riesce poi ad assumere un atteggiamento più propositivo e dinamico: per la scrittrice la compassione da sola non basta<sup>31</sup>.

<sup>27</sup> Karin Michaëlis, *Bibi og de Sammensvorne*, Jespersen og Pio, Copenhagen 1932, p. 41. Cito dall'edizione danese anziché dalla traduzione di Villoresi in quanto mancano diverse parti del ragionamento del pastore nella versione italiana.

<sup>28</sup> Guazzaloca, *op.cit.*, p. viii.

<sup>29</sup> Michaëlis, *Glædens Skole*, cit., p. 153.

<sup>30</sup> Lise Busk-Jensen, *Træet paa Godt og Ondt – en kvindelig dannelsesroman, in Skriftens Vagabond*, a cura di Hardy Bach e Karen Klitgaard Povlsen, Karin Michaëlis Selskabet, Svendborg 2016, pp. 76-77.

<sup>31</sup> Nell'articolo contro la vivisezione Michaëlis scrisse che aveva sempre sofferto con gli animali, ma che fino a poco tempo prima non era riuscita a fare qualcosa contro i maltrattamenti, perché il suo sentimento di compassione con le vittime le "paralizzava ogni muscolo". Michaëlis, *Vivisektion*, cit.

### L'associazione per la protezione degli animali di Karin Michaëlis

Dopo aver concepito l'idea che tutti i bambini del mondo debbano proteggere tutti gli animali del mondo, Bibi decide di scrivere una lettera al Presidente della Cecoslovacchia, Tomáš Masaryk, affinché esorti i bambini del paese ad essere responsabili d'ora in poi della tutela degli animali<sup>32</sup>. Karin Michaëlis stessa aveva ottimi rapporti con Masaryk, che incontrò più volte nella vita<sup>33</sup>. Così quando la scrittrice compì 60 anni, nel 1932, il presidente la onorò con l'Ordine del Leone Bianco, il più alto tra gli ordini della Cecoslovacchia, e con un telegramma pubblico in cui la definì come una delle amiche più care della giovane repubblica<sup>34</sup>. Non si può quindi escludere che il proposito di Bibi rispecchi quello dell'autrice. A supporto di questa ipotesi si può citare una lettera del 1933 in cui Karin Michaëlis scrisse alla sua traduttrice italiana Emilia Villoresi che una sua lettera contro i maltrattamenti degli animali, indirizzata ai bambini cecoslovacchi, era stata affissa in tutte le scuole di stato<sup>35</sup>. Per il momento non abbiamo altre prove che questa lettera fosse stata davvero esposta nelle scuole del Paese, ma si spera che future ricerche nell'archivio di Karin Michaëlis, conservato a Copenaghen e a Randers, possano far luce su questo aspetto.

Bibi, che si rivolge al Presidente della Cecoslovacchia affinché coinvolga i bambini del suo paese nella difesa degli animali, è un esempio dei molteplici collegamenti esistenti fra la serie di *Bibi* e la realtà storica, fra la protagonista e la sua creatrice. Con le sue trecce dorate, gli occhi blu e le gambe lunghe, Bibi non assomiglia fisicamente alla sua creatrice, che si autodescrisse ironicamente come “piccola, grassa e molto brutta”<sup>36</sup>, ma il sentimento di compassione della protagonista verso uomini o animali sofferenti è chiaramente anche quello dell'autrice. Inoltre, durante i suoi viaggi, Bibi incontra inoltre molte persone che anche Karin Michaëlis aveva realmente conosciuto: nel secondo volume, per esempio, Albert Einstein, Gerhart Hauptmann, Helmuth James von Moltke e Paul Geheeb, nel terzo František Bakule e nel quarto Marion Dönhoff e Ernst Schütz – rispettivamente la futura direttrice del giornale tedesco “Die Zeit” e l'autore del primo atlante della migrazione degli uccelli, *Atlas des Vogelzugs* (1931). Queste somiglianze non devono però indurci nell'errore di supporre che Karin Michaëlis con la serie di *Bibi* rappresenti la propria infanzia. È vero che Bibi cresce in una città che, sebbene non venga mai nominata, può essere identificata con Randers (dove nacque e crebbe la scrittrice), ma, come osservò Eugenie Schwarzwald, Karin Michaëlis non descrisse la propria infanzia così come era stata, ma come avrebbe potuto essere se i suoi desideri infantili fossero stati soddisfatti. In altre parole, la libertà di Bibi è la libertà sognata dall'autrice quando era bambina: la

<sup>32</sup> Michaëlis, *Bibi ha un amico*, cit., p. 315.

<sup>33</sup> Karin Michaëlis, *Little Troll*, Creative Age Press, New York 1946, pp. 236-238; Wegener, *Karin Michaëlis i Politikens spalter*, cit., pp. 74-76.

<sup>34</sup> Birgit Nielsen, *Karin Michaëlis. En europæisk humanist*, Museum Tusulanums Forlag 2002, Copenaghen, p. 27.

<sup>35</sup> Surdi, *op. cit.*, p. 156.

<sup>36</sup> *Ivi*, p. 147.

protagonista, infatti, fa ciò che l'autrice avrebbe voluto fare se ne avesse avuto la possibilità<sup>37</sup>.

Bibi sperava di unire tutti i bambini del mondo nella difesa degli animali del pianeta. Come abbiamo visto, la protagonista riesce con l'aiuto delle sue amiche e alcuni adulti a porre le basi per un rovesciamento del rapporto tra uomini e animali, ma solo nella sua città natale.

Alcuni documenti archivistici dimostrano che alla scrittrice ad un certo punto venne in mente di dar vita, tramite i libri di *Bibi*, ad una vera associazione animalista per i bambini, che avrebbe potuto realizzare il sogno della protagonista e allo stesso tempo, grazie alla diffusione internazionale della serie, avrebbe soddisfatto la sua ambizione di coinvolgere nella causa bambini di altri paesi. Un riferimento a questo piano si trova in due lettere di Herbert Stuffer (1892–1966), l'editore tedesco dei libri di *Bibi* e una delle figure chiave dell'editoria per bambini nella Germania degli anni Venti e Trenta<sup>38</sup>. Nell'aprile 1930, cioè poco prima che Karin Michaëlis partisse per la Cecoslovacchia insieme a Hedvig Collin per raccogliere impressioni per il terzo volume, Stuffer commentò la proposta dell'autrice di costruire una *Kindertierschutzverein*, un'associazione di bambini per la protezione degli animali, e di collegare il nome di Bibi alla medesima, trovando l'idea "incantevole" e di grande valore pubblicitario sia per la serie che per la sua casa editrice<sup>39</sup>. Più tardi, nello stesso anno, Stuffer tornò sull'argomento, dichiarandosi pronto a fare pubblicità per l'associazione tramite fogli volanti annessi al volume<sup>40</sup>, ma la *Kindertierschutzverein* rimase solo un progetto, un'idea sulla carta, forse perché la sua realizzazione avrebbe richiesto alla scrittrice un impegno pratico troppo grande. Un altro motivo per cui questa associazione non vide mai la luce fu probabilmente perché Michaëlis, alla fin fine, non voleva collegare in maniera troppo esplicita i suoi libri a determinati scopi politici. In una lettera a Stuffer del 1929, ella scrisse che sperava che i libri di Bibi suscitassero nei bambini "l'amore e la comprensione per gli animali"<sup>41</sup>. Un paio di anni più tardi raccontò, sempre a Stuffer, che il pubblico di Vienna, città europea che amava di più e dove abitava Eugenie Schwarzwald, le stava chiedendo con insistenza di scrivere un *Tierschutzbuch*, un libro sulla protezione degli animali. Questo progetto, però, non la convinceva perché, come spiegò, non amava puntare l'indice. Era molto meglio, sosteneva, introdurre il tema, come dire, di nascosto<sup>42</sup>. Non sappiamo se questo *Tierschutzbuch* si sarebbe rivolto ai lettori giovani – è probabile, dato che Karin Michaëlis lo menzionò in una lettera indirizzata

<sup>37</sup> Eugenie Schwarzwald, *Karin, Bibi und Wien*, in "Radio-Wien", 1931, 7. Jahrg., Heft 22, p. 14.

<sup>38</sup> Per la vita e l'opera di Herbert Stuffer si veda Barbara Murken, *Herbert Stuffer. Biographie, Verlagsgeschichte und Verlagsbibliographie, in Kinder- und Jugendliteratur. Ein Lexikon*, a cura di Kurt Franz e Franz-Josef Payrhuber, Deutsche Akademie für Kinder- und Jugendliteratur Volkach, Corian Verlag H. Wimmer, Meitingen. 57. Ergänzungslieferung Februar 2016, pp. 1-36.

<sup>39</sup> La Biblioteca Reale di Copenaghen (KB), Archivio di Karin Michaëlis (AKM), NKS 2731 fol.°, kapsel 28. X, Herbert Stuffer a Karin Michaëlis, 7 aprile 1930.

<sup>40</sup> KB, AKM, Herbert Stuffer a Karin Michaëlis, 5 settembre 1930.

<sup>41</sup> Archivio di Barbara Murken (BM), Archivio di Herbert Stuffer (HS), Karin Michaëlis a Herbert Stuffer, 17 maggio 1929.

<sup>42</sup> BM, HS, Karin Michaëlis a Herbert Stuffer, luglio 1933.

all'editore dei suoi libri per d'infanzia – ma se così fosse il rifiuto della scrittrice di scriverlo ci fa capire come preferisse far nascere nei bambini “l'amore e la comprensione per gli animali” attraverso la finzione e le azioni di un personaggio letterario, anziché con libri di natura più esplicitamente didattica.

### Bambini che imitano Bibi

Sebbene la *Kindertierschutzverein* rimanesse solo un progetto sulla carta, l'ambizione di Bibi di creare una “congiura” dei bambini per proteggere gli animali fu comunque realizzata da alcuni dei lettori della serie che imitavano il comportamento della protagonista. Era un fatto noto già negli anni Trenta che Karin Michaëlis ricevesse periodicamente molte lettere da giovani lettori della serie, indirizzate all'autrice o alla protagonista<sup>43</sup>. Alla Biblioteca Reale di Copenaghen sono conservate all'incirca 180 lettere di giovani lettori del periodo tra il 1929 e il 1946, che costituiscono una risorsa preziosissima per capire come i destinatari primari – i bambini – rispondessero alla serie. È fuor di dubbio che il numero di lettere conservate non corrisponde al numero realmente ricevuto in quanto diverse di esse sono andate perdute. La maggior parte degli scritti provengono da bambini dell'Europa germanofona dove Karin Michaëlis aveva il suo pubblico più vasto, ma ci sono anche più di venti lettere di bambini italiani (tutte da bimbe tranne una).

Esaminando gli scritti risulta chiaro che uno dei motivi per cui Bibi piaceva così tanto ai giovani lettori era proprio l'amore e la difesa degli animali<sup>44</sup>. Prendiamo come esempio due lettere di due fratelli milanesi, un bambino e una bambina, che alla vigilia di Natale del 1934 scrissero ciascuno una lettera a Bibi, credendo che esistesse realmente. Si chiamavano Clemen[ia] e Stefano Parrocchetti<sup>45</sup>. I due bambini invitavano Bibi a trascorrere l'estate seguente a Pegli, dove la loro famiglia aveva una seconda casa, e per allettarla si rivolgevano a lei scrivendole su fogli decorati con belle foto della città balneare – foto di tempietti, parchi, fontane e spettacolari tramonti sul mare. Volevano bene a Bibi, a cui assicuravano che in Italia si sarebbe divertita. “Se vieni qui vedrai che ti divertirai molto perché ci sono dei bei monti e un bel mare. Chissà quante barchette faremo insieme!” le scriveva Stefano<sup>46</sup>. Il bambino però non pensava a Bibi solo come a una simpatica amica straniera, ma anche come a un modello da imitare. Nel primo volume Bibi aveva

<sup>43</sup> Schwarzwald, *op.cit.*, p. 14; Wegener, *I bambini italiani lettori dei libri di Bibi di Karin Michaëlis*, cit.; Angela Huemer, *Kære Bibi...*, in *Jagten på det gode menneske. Om Karin Michaëlis*, cit., pp. 102-120; Anna Wegener, *Karin Michaëlis' Bibi books*, capitolo 4, cit., (in corso di pubblicazione).

<sup>44</sup> Si vedano ad esempio le seguenti lettere in lingua tedesca: KB, AKM, NKS 2731 fol.°, kapsel 33, Maria Kresz a Bibi, 7 settembre 1931; Fanny Baer e le sue allieve a Karin Michaëlis, 28 ottobre 1931; Hadwig Rosentreter a Karin Michaëlis, 5 gennaio 1932; Paula Gianini a Karin Michaëlis, 19 marzo 1932; Vreni Niklaus e Erika Güntert a Karin Michaëlis, 28 aprile 1932; Anneliese Schmidt a Karin Michaëlis, 8 giugno 1932; Christa Hausmann a Bibi, 10 novembre 1933; Herta Ziegler a Karin Michaëlis, 29 luglio 1934; Edelgard Morgner a Karin Michaëlis, 20 gennaio 1935.

<sup>45</sup> Clemen[y] Parrocchetti (1923-2016) sarebbe diventata artista e pittrice.

<sup>46</sup> KB, AKM, Stefano Parrocchetti a Bibi Stensen, 24 dicembre 1934. Non segnalo eventuali errori o espressioni particolari nelle lettere dei due bambini.

trovato e portato a casa una cicogna e ora Stefano sperava, così come sua sorella, che la protagonista gliene regalasse una<sup>47</sup>. Bibi aveva, inoltre, una tartaruga di nome Halifax e il bambino le raccontò che se fosse stato promosso suo padre gli avrebbe regalato una tartarughina a cui avrebbe dato lo stesso nome. Era rimasto fortemente impressionato anche dal modo in cui Bibi proteggeva gli animali. A tale proposito le scrisse:

Io spero che in Danimarca, come hai combinato con Ole nel terzo volume, non picchino e uccidano più le bestie: anch'io mi metterò d'impegno di non lasciare picchiare più le bestie.

Io metterò dei premi e li darò a quelli che trattano meglio le bestie.

[...]

Quest'estate io comprerò dei cibi per tutte le bestie e cercherò di farle star bene. Se vedessi che pena fanno!

Alla spiaggia c'è un cattivo uomo che ha preso due piccoli gattini ammalati e li ha sbattuti contro il muro. Pensa! Se tu vedessi gettare contro il muro Jens [la cicogna di Bibi] da un cattivo uomo, cosa faresti?

Ma io gli ho fatto un bel discorso ed ora spero non maltratterà più le bestie.

Nella spiaggia c'è pure un cane molto buono e simpatico, di nome "Stip". Ti posso dare la parola d'onore che se tu fossi qui farebbe una grande amicizia anche con te<sup>48</sup>.

Stefano voleva rispondere alla chiamata di Bibi, assumendosi la responsabilità di proteggere gli animali. Il bambino concludeva la sua lettera chiedendo a Bibi di salutargli suo padre, le sue amiche, i suoi nonni e tutti i suoi animali. In questo elenco di nomi non faceva distinzione tra uomini e animali perché erano tutti degni di un saluto affettuoso da parte sua.

Anche sua sorella Clemeney, di qualche anno più grande, si identificava con Bibi:

Cara Bibi, sono in molte cose uguale a te: per esempio amo molto le bestie e cerco con Stefano di non lasciare più che quei burberi carrettieri picchino i cavalli. Pensa! ai bagni dove andiamo noi vi sono dei gattini malati, poverini! che hanno portati via dalla mamma, ed ora i bagnini hanno paura che essa venga a riprenderli. Ma io ho insegnato loro, facendo un bel discorso, di non maltrattare più le povere bestie innocue<sup>49</sup>.

I due fratelli non erano d'accordo su cosa fosse successo in spiaggia con i gattini malati, ma sembra che fossero stati testimoni di qualche maltrattamento terribile. Il fatto che descrivessero due cose diverse può comunque anche indicare che la scena in spiaggia fu da loro immaginata. Cercavano di mettere in piedi, seppur in un contesto molto limitato e locale – Pegli d'estate – l'associazione di

<sup>47</sup> In realtà, la cicogna appartiene a una piccola guardiana di oche che Bibi incontra durante uno dei suoi viaggi. Per avere la cicogna Bibi le dà il suo berretto e una moneta e promette di scriverle una lettera. La bambina, che è molto povera e non ha mai ricevuto una lettera, accetta l'affare, sebbene pianga quando Bibi porta via l'amata cicogna. La storia di questo baratto dimostra che Bibi è capace di ignorare i sentimenti di un'altra persona pur di possedere un animale interessante. Michaëlis, *Bibi*, *op. cit.*, pp. 82-87. Karin Michaëlis probabilmente scelse di far possedere una cicogna a Bibi perché il primo volume è un ritratto della Danimarca e questo uccello è stato per molti anni considerato un emblema della Danimarca rurale. La cicogna viene nominata, infatti, in diverse fiabe di H. C. Andersen e in inni popolari di scrittori importanti come B.S. Ingemann e Christian Winther.

<sup>48</sup> KB, AKM, Stefano Parrocchetti a Bibi Stensen, 24 dicembre 1934.

<sup>49</sup> KB, AKM, Clemeney Parrocchetti a Bibi Stensen, 24 dicembre 1934.

Bibi, che avrebbe quindi acquisito un'esistenza reale tramite le loro azioni. La protagonista danese aveva insegnato loro che i bambini non sono necessariamente spettatori impotenti di crudeltà e violenza, ma possono cambiare in positivo il rapporto tra gli esseri umani e gli animali.

### L'educazione sentimentale

Abbiamo affermato che Bibi condivide con la sua creatrice un forte sentimento di compassione per tutti gli esseri sofferenti. Stando agli scritti autobiografici questo impeto accompagnava l'autrice fin dalla primissima infanzia ed era frutto della sua educazione. Nel saggio *Glædens Skole*, in primis nel capitolo *Sentimental Opdragelse*, Karin Michaëlis descrive per la prima volta in cosa consiste questa educazione sentimentale e quali sono i suoi principali pregi e difetti. Ammette che non è tra le migliori ma che ha comunque le sue qualità: se da un lato sviluppa le capacità del bambino di amare e di fare amicizia, dall'altro lo rende incapace di partecipare "alla lotta per la vita", che richiede invece una certa dose di cinismo<sup>50</sup>. Non solo Karin, ma anche i suoi fratelli ebbero una tale "educazione sentimentale". Il principio base di questa educazione era di condividere tutto con tutti. Con i fratelli, Karin divideva rigorosamente ogni dolce e dolcetto. Se un povero bussava alla porta di casa, gli dava del cibo o gli regalava un vestito del padre. Si sentiva anche obbligata a condividere i sentimenti e le pene degli altri. Così, quando a sei-sette anni sentì parlare di un uomo che aveva ucciso due persone, temeva che sarebbe stato condannato a bruciare per sempre all'Inferno. Per aiutarlo non vedeva altra soluzione se non condividere la sua esperienza e diventare omicida anche lei. Decise di uccidere suo padre, perché era malato, ma fortunatamente all'ultimo momento si astenne dal compiere quest'atto fatale. La compassione era il sentimento predominante della sua infanzia:

Oh, questa compassione sconfinata che tormentava e corrodeva tutta la mia infanzia tanto che il mio cuore si contorceva o martellava come se stesse per scoppiare! Fummo educati alla compassione. [...] Il sentimento di compassione era di una tale forza che non c'era posto né per la giustizia né per il buon senso<sup>51</sup>.

Se Michaëlis era felice, si sentiva obbligata a contemplare gli alti muri della prigione della città e a reprimere in questo modo la sua gioia. Nel contesto della descrizione della scuola di Eugenie Schwarzwald, l'educazione sentimentale risulta quindi difettosa, non perché rende il bambino incapace di partecipare alla lotta della vita, ma perché priva il bambino della gioia e della spensieratezza e lo rende incapace di godersi il momento: Karin Michaëlis cerca invece, più tardi, di dimostrare quanto sia nocivo cercare di rendere il bambino duro e critico nei confronti della vita. Allo stesso tempo, attribuisce sempre a Eugenie Schwarzwald un forte sentimento di compassione: infatti sostiene che la pedagoga da bambina facesse propria ogni sofferenza di cui sentiva parlare e che dietro la sua decisione

<sup>50</sup> Michaëlis, *Glædens Skole*, cit., p. 226.

<sup>51</sup> *Ivi*, p. 214.

di creare una scuola ci fosse il desiderio di “mettere in ordine, aiutare, alleviare”<sup>52</sup>. Da un lato, quindi, Karin Michaëlis critica la predominanza durante l’infanzia della compassione su tutti gli altri sentimenti, dall’altro la vede come il seme generatore dell’opera pedagogica di Eugenie Schwarzwald.

In *Glædens Skole* Michaëlis descrive anche quale rapporto la sua educazione ebbe con la religione. Con i suoi fratelli passava molto tempo insieme alla nonna materna e alla sorella nubile del nonno defunto, la zia Sophie, e ogni giorno queste due anziane signore leggevano loro passi dalla Bibbia. La bambina credeva a ogni parola e, avendo sentito che la fede sposta le montagne, un giorno decise di volare: per riuscirci, sarebbe bastato credere di poterlo fare. Spiccò un salto da una scala, ma invece di volare si ruppe i denti cadendo. Questa fu la prima esperienza che incrinò la sua fede. Nel saggio descrive poi come essa si frantumò completamente quando, durante un grosso incendio a Randers, morì la zia Sophie, una donna dolce, umile e piena di pietà. Distesa sul letto di morte, non riusciva a ricordarsi il Paternostro. Pianse, congiunse le mani, ma le parole della preghiera non le vennero in mente. Per tre giorni la zia Sophie provò a ricordarsi le sacre parole, poi morì.

Avevo questa scelta: o pensare che fosse stata una persona cattiva, che se l’era voluta, o che Dio non fosse buono. Non c’era altra possibilità. Quando morì, morì anche la mia ultima fede<sup>53</sup>.

Nel romanzo autobiografico *Pigen med Glasskaarene*, Karin Michaëlis racconta anche la storia della morte della zia Sophie, ma qui le sofferenze della donna sono un preludio all’evento che la priva davvero della fede religiosa e la rende “schiava” della sua compassione per gli umili: la morte del cane del padre, Sanko. 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<sup>54</sup>. A sottolineare l’importanza del capitolo dedicato alla morte di Sanko è il fatto che fa da conclusione al libro *Pigen med Glasskaarene*. Subito dopo aver visto il cane morire arriva, infatti, il suo primo ciclo mestruale, e Karin entra nel mondo disincantato degli adulti.

\*\*\*

### Una notte<sup>55</sup>

Trold era sveglia. Tutta la casa dormiva tranne lei e quel suono rantolante che aveva già sentito in passato. Ma da dove proveniva? Era solo immaginazione? Tutta la sua coscienza convergeva su quel nervo che si contraeva ogni volta che

<sup>52</sup> *Ivi*, p. 16.

<sup>53</sup> *Ivi*, p. 225.

<sup>54</sup> Questo testo dimostra evidentemente anche come la scelta di Emilia Villoresi di rendere Bibi cattolica nel volume *Bibi si sposa* del 1953, uscito tre anni dopo la morte di Karin Michaëlis, fosse in netto disaccordo con la visione del mondo della scrittrice danese. Si veda Emilia Villoresi, *Bibi si sposa*, Antonio Vallardi, Milano 1953, pp. 208-209.

<sup>55</sup> Tratto da Karin Michaëlis, *Vidunderlige Verden*, Gyldendal, Copenaghen 1948, vol. 1, pp. 170-173.



quel suono lo colpiva. Sentiva l'orecchio come una ferita aperta trivellata da un punteruolo di dolore. Il freddo le fece battere i denti. Da dove veniva quel suono? Sì, adesso lo sapeva. Attraversava la parete di legno che separava la sua stanzetta dalla grande soffitta per la legna. Ma chi c'era là dentro? Chi?

Trold aveva solo una cosa da fare. Sapeva che né la paura né il buio avrebbero potuto esonerarla da quello che doveva fare.

Per arrivare alla soffitta della legna si doveva scendere dalla scala di servizio, attraversare l'appartamento, passare per l'ingresso e risalire dalla scala di entrata. Per un attimo indugiò. Ma non osava correre il rischio di svegliare qualcuno attraversando le stanze buie dell'appartamento. Inoltre, Sanko era malato. Papà aveva detto che avrebbe dovuto essere fucilato, era così vecchio e il veterinario aveva detto che non c'era più niente da fare. Ogni volta che vomitava o imbrattava il pavimento, se Trold non se ne accorgeva subito e non puliva immediatamente, succedeva il finimondo. Mamma si arrabbiava perché non la si finiva con quelle porcherie, e papà diceva: – Ho il cane da quindici anni e faccio fatica a sbarazzarmene, ma se dà fastidio posso sempre portarmelo in stazione! Se lei lo avesse svegliato, Sanko avrebbe di nuovo imbrattato tutto. Era quindi meglio scendere in strada.

Il freddo si posò come una pellicola di ghiaccio sul suo corpo quando si alzò in piedi. Il suono continuava. Voleva mettersi le calze, ma non le trovò, teneva le mani sulle orecchie, ma sentiva comunque il lungo rantolo. Le sue scarpe erano state messe in soffitta e prese dalla domestica. In camicia da notte, che le stava troppo corta sulle gambe nude, sgattaiolò attraverso la soffitta, passando davanti alla stanzetta della domestica, giù dalla scala di servizio. I gradini scricchiarono. Il legno dei gradini le pareva tiepido in confronto al freddo della pietra. Ogni volta che posava il piede nudo per terra era come se un ferro da stiro la scottasse. Le sembrava che la pelle rimanesse attaccata alle pietre ricoperte di ghiaccio e che camminasse sulle piante dei piedi insanguinate. Sulla porta calpestò una scheggia di vetro e fece un salto. Poco dopo sentì qualcosa di peloso sotto il piede e emise un piccolo urlo – forse aveva calpestato il ratto morto che aveva visto il giorno precedente in cortile.

Stava per sentirsi male, ma il suono continuava a rimanerle nell'orecchio e la spronò a continuare. Entrò per la porta, salì per la scala principale. In punta di piedi. Davanti alla porta d'ingresso rimase ferma un po' per non svegliare Sanko. Il suono la raggiunse, distante, terribile, come delle mani arrabbiate che la tirassero per i capelli. Il suono penetrò la sua pelle come spine di riccio.

L'immaginazione di Trold, che di solito precedeva i suoi pensieri e le sue riflessioni, era come stordita, messa da parte dalla pena del cuore. Solo ora, sul pianerottolo superiore, le fu chiaro che doveva trattarsi di un mendicante malato – o di un evaso – che si era intrufolato di giorno alla ricerca di un rifugio in soffitta e che ora stava per morire.

L'oscurità totale della soffitta le impedì di intravedere anche la minima sagoma. Per un attimo non seppe quale direzione prendere. Ma fu il suono a guidarla.

Le sue mani andavano a tentoni lungo le sbarre di legno che recintavano i depositi di legna. No, non era lì. Il suono la spinse più in fondo nella soffitta. Il ripostiglio, quindi. Sì, il ripostiglio. E se fosse chiuso a chiave?

Nell'attimo stesso in cui aprì piano la porta seppe che non era un essere umano che gemeva nel dolore della morte, ma un animale. Troid si morse la lingua, addentandola con forza fino a che la pelle morbida e spessa non cedette; e sentì il sangue caldo sulla lingua e un dolore lancinante che le fece venire le lacrime agli occhi, ma che le fece bene perché per un momento non poté pensare ad altro.

Poi si trovò a terra con le braccia intorno alla cesta e al corpo tremante di Sanko. Mise la testa dell'animale morente contro il suo seno nudo. Dalla gola saliva ripetutamente quel terribile rantolo.

Sanko doveva avere una sete terribile. Sì, sì. Parlava con se stessa. Una sete terribile. Si mosse brancolante per il pavimento che era diventato scivoloso per le escrezioni del cane. Ma niente la spaventava, niente. Non sentiva disgusto, solo amore, tanto amore.

La ciotola per l'acqua era vuota. Vuota. Asciutta.

Come era la parabola dell'uomo ricco che bruciava all'Inferno e chiese a Lazzaro di intingere nell'acqua la punta del dito e bagnargli la lingua? Ma Lazzaro, quel farabutto, non si mosse dal seno di Abramo...

Spinta da una compassione che era più forte di qualsiasi altro sentimento avesse mai avvertito, si mise la mano in bocca e la porse a Sanko che fece un vano e disperato tentativo di leccarla.

Rifletteva. Rifletteva fino a corrugare la fronte. Adesso aveva capito. Vide davanti a sé come una fila irregolare di frange: i tanti ghiaccioli che pendevano dalla pensilina in cortile.

Quando fu per lasciar andare il cane sentì che – come in ansia – l'animale si aggrappò a lei: "Torno subito! Torno subito!" Si alzò di corsa. Doveva allungarsi e stare in punta di piedi per prendere i ghiaccioli. Finalmente riuscì a raccoglierne una decina nella camicia da notte. Ora non aveva freddo, non aveva paura.

Era di nuovo in ginocchio davanti alla cesta con il cane moribondo. La storia de "La mamma e il bambino" le ritornò in mente. Di tutte le persone al mondo non le importava più nulla, papà e mamma, nonna e zia Sophie al cimitero, tutti, tutti, Sanko era l'unico che amava. Non piangeva. Lentamente, amorevolmente, lasciò scivolare un ghiacciolo dopo l'altro sulla sua lingua inerme mentre gli sussurrava: - Piccolo Sanko! Piccolo Sanko!

Non trovava altre parole, ma erano tutto ciò che aveva per alleviare i dolori dell'animale. Il cane tremava sempre più forte. Lei si mise sopra la cesta perché il calore del suo corpo doveva fargli bene. Ogni tanto un crampo violento lo scuoteva, provava ad alzarsi, ma cadeva con un rantolo ululante. Una sola volta alzò la testa e la leccò.

Sanko aveva paura di morire? – Piccolo Sanko! Piccolo Sanko! Chiederglielo con le parole non osava. Magari, se le avesse capite si sarebbe spaventato ancora di più! – Resto con te! Resto con te! Ma l'inquietudine del cane aumentava.

Troid rivisse di nuovo la lunga lotta con la morte di zia Sophie e la sua disperazione per aver dimenticato il Padrenostro. Zia Sophie e Sanko! E poi le si chiedeva di credere in Dio! Neanche il diavolo avrebbe potuto essere così cattivo. Strinse i pugni.

Per la seconda e ultima volta si ribellò contro quel Dio al quale la sua famiglia si affidava. Mentre stava lì al buio e al freddo, con l'animale morente tra le braccia,

cancellò il concetto di Dio dalla sua coscienza. Non c'era un Dio buono e non c'era un Dio cattivo. Non c'era nessun Dio. Il suo animo fu pervaso da un grande coraggio. Ora e per sempre sarebbe stata libera dalla credenza in un'onnipotenza buona o cattiva. Ma dallo stesso momento sarebbe stata per tutta la vita schiava della propria misera, impotente compassione verso ogni creatura in pena, fosse essa animale o uomo.

L'odore ripugnante dell'animale le fece venire le vertigini. Iniziò a sudare freddo. Ma non lasciò andare Sanko. Lei e lui si appartenevano fino all'ultimo.

Un gemito terribile, un sussulto, e il cane giaceva immobile tra le sue braccia.

[...]

Quando si trovò di nuovo a letto, come paralizzata dalla stanchezza, si addormentò subito. La mattina seguente si svegliò in un bagno di sangue.

L'evento della notte aveva rimosso il confine tra la bambina e la donna.

---

# Terry Tempest Williams on Education, Nature, and Democracy

---

by

Chiara Corazza

**Abstract:** Terry Tempest Williams, American writer and activist, has dedicated her entire life to the protection of the wilderness, and continues to commit herself to defending wildlands from exploitation for fossil fuels extraction. Among Williams' writings, the most well-known, pillars of American environmental literature, are *Refuge*, *Unspoken Hunger*, *Finding of Beauty in a Broken World*, *The Hour of the Land*, and the recent collection of essays *Erosion*, published in 2019. As I will argue in this paper, Terry Tempest Williams' main political commitment is to include the protection of nature in the concept of democracy, and her early experience as a writer and educator could be used as an insightful example of what Khan defines as "critical ecopedagogy". In the first section, I will focus on Williams tracing her intellectual genealogy, connecting it to Carson's work. *Silent Spring* and *The Sense of Wonder* provided Williams with the main practical tools for her pedagogical approach. In the second part of this paper, I will then outline Williams' "critical ecopedagogy". Considering Kahn's interpretation of Herbert Marcuse's "ecopedagogical" critical thought, I will demonstrate how also Williams' philosophy of education aims at the revolutionary political act of rewriting a more inclusive and ecological concept of democracy, extended to all living beings.

## Introduction

Richard Khan coined the term "critical ecopedagogy" to refer to a new philosophy of education which blends ecology issues with pedagogical but also political aims. Using Herbert Marcuse's writings on ecology and education, Khan shows how a critical ecopedagogy may acquire a particular meaning in the present age of climate change and environmental crisis, and illustrates how such a philosophy of education is deeply intertwined with democracy<sup>1</sup>.

As I will argue in this paper, Terry Tempest Williams's main political commitment is to include the protection of nature in the concept of democracy, and her early experience as a writer and educator could be used as an insightful example of what Khan defines as "critical ecopedagogy". Since Williams is a politically involved artist, and not a systematic theorist, I would like to suggest this by this reading through the analysis of her personal experience with nature since

---

<sup>1</sup> Richard Khan, *Critical Pedagogy, Ecopedagogy, and Planetary Crisis. The Ecopedagogy Movement*, Peter Lang Publishing Inc., New York, 2010. See also R. Kahn (ed.) *The Journal of Ecopedagogy*, "Green Theory and Praxis" 5, 1, 2009, and Kahn, *For a Marcusean Ecopedagogy* in Douglas Kellner - Tyson Lewis - Clayton Pierce - Daniel Cho (ed.) *Marcuse's challenge to education*, Rowman & Littlefield Publishers, Lanham, Md., 2009, pp. 79-102.

childhood, and her writings for children. I will highlight how Williams traces her intellectual genealogy back to Rachel Carson's ideas about educating young minds towards environmental awareness through the exercise of the "sense of wonder"<sup>2</sup>. Ethical and aesthetic education both go together in Carson's and Williams's thoughts. As I will show at the end of my paper, this ethical-aesthetic education is linked to the political commitment of re-writing democracy with the acknowledgment of the agency of nature.

For this purpose, I will first present relevant passages about Williams's life. In the first section, I will focus on some of Williams's childhood episodes that she purposely recalls in her books, in order to establish a link with Rachel Carson's work and to trace a line of continuity. Subsequently, Williams's references to Carson's *The Sense of Wonder* will be analysed, as her main source of inspiration. Then, I will pass through the period of her training at the Teton Science School (Wyoming), which provided her with the main practical tools for her pedagogical approach.

In the second part of this paper, I will then outline Williams's "critical ecopedagogy", considering Khan's interpretation of Herbert Marcuse's "ecopedagogical" critical thought. I will demonstrate how also Williams's philosophy of education aims at the revolutionary political act of rewriting a more inclusive and ecological concept of democracy, extended to all living beings.

### Childhood, Nature, and Wonder

Terry Tempest Williams was born in 1955 in Corona, California. Both her mother, Diane Dixon, and her father, John Henry Tempest, are descendants of Mormon families who settled in Salt Lake Valley, Utah, in the mid-1800s.

Right from childhood, Williams became familiar with the natural world thanks to her paternal grandmother, Kathryn Blakett Tempest, who read her Rachel Carson's *Silent Spring*, and whom she kept up this passion for by observing the migratory birds of the Bear River near the Great Salt Lake in Utah<sup>3</sup>.

Williams wants to highlight the inspiration she gets from Carson's works, and this can be inferred from the repeated references to the author of *Silent Spring*. For example, Williams writes that at the age of eight, she first heard the name of Rachel Carson from her grandmother: "'Imagine a world without birds,' my grandmother said as she scattered seed and filled the feeders. 'Imagine waking up to no birdsong'. I couldn't. 'Rachel Carson', I remember her saying"<sup>4</sup>, and, in an interview, Williams recalls that her grandmother read her *Silent Spring* when she was a child, although she did not understand the meaning which was then too difficult for her at the time. In 2002, on the occasion of the fortieth anniversary of

<sup>2</sup> See Rachel Carson, *The Sense of Wonder. A Celebration of Nature for Parents and Children* (1956), HarperCollins Publishers, New York, 1998.

<sup>3</sup> See Williams, *Refuge. An Unnatural History of Family and Place*, Vintage Books, New York 1991.

<sup>4</sup> Williams, *The Moral Courage of Rachel Carson*, in Peter Matthiessen (ed.), *Courage for the Earth. Writers, Scientists, and Activists Celebrate the Life and Writing of Rachel Carson*, Houghton Mifflin Company, Boston and New York 2007, p. 130.

*Silent Spring*, Williams published the essay *The Moral Courage of Rachel Carson*, in which she claims that Carson was not only a hero, but an “extended member of her family”<sup>5</sup>. Even if she does not refer to Carson explicitly, Williams describes her childhood experience of the Ocean mirroring Carson’s description of her grandson Roger’s wonder in front of the powerful waves. In fact, in Rachel Carson’s *The Sense of Wonder*, we read:

[...] Big waves were thundering in, dimly seen white shapes that bloomed and shouted and threw great handfuls of froth at us. Together we laughed for pure joy – he a baby meeting for the first time the wild tumult of Oceans, I with the salt of half a lifetime of sea love in me. But I think we felt the same spine-tingling response to the vast, roaring ocean and the wild night around us<sup>6</sup>,

while Williams writes:

I was born on the edge of the Pacific. California was paradise. My mother took me to the beach daily near Capistrano, home to the returning swallows. [...] It is there I must have imprinted on the rhythmic sound of waves, the cry of gulls, the calm of my own mother’s heart. It is here, on this edge of sand and surf, where I must have developed my need to see the horizon, to look outward as far and wide as possible. My hunger for vistas has never left me. And it is here I must have fallen in love with water, recognizing its power and sublimity, where I learned to trust that what I love can kill me, knock me down, and threaten to drown me with an unexpected wave<sup>7</sup>.

When Williams was ten years old, her grandmother Mimi enrolled her in the Audubon Society, an organisation that still promotes bird protection. Williams’s recollection of her first experience at the Bear River Migratory Bird Refuge is imbued with lyricism combined with a continuous research for evocating, through words, the images and sounds she had perceived then. For example, she writes:

The days I loved most were the days at Bear River. The Bird Refuge was a sanctuary for my grandmother and me. I call her “Mimi”. We could walk along the road with binoculars around our necks and simply watch birds. Hundreds of birds. Birds so exotic to a desert child it forced the imagination to be still. The imagined was real at Bear River. I recall one bird in particular. It wore a feathered robe of cinnamon, white and black. Its body rested on long, thin legs. Blue legs. On the edge of the marsh, it gracefully lowered its head and began sweeping the water side to side with its delicate, upturned bill. ‘Plee-ek! Plee-ek! Plee-ek!’ [...] My grandmother placed her hand gently on my shoulder and whispered ‘avocets’. I was nine years old<sup>8</sup>.

---

<sup>5</sup> Ead., *The Moral Courage of Rachel Carson*, op. cit., p. 130. See also David Kupfer, *An Interview with Terry Tempest Williams* [2005], in Michael Austin (Eds.), *A Voice in the Wilderness*, op.cit., p. 172.

<sup>6</sup> Rachel Carson, *The Sense of Wonder. A Celebration of Nature for Parents and Children*, Harper Collins, New York 1998, p. 15.

<sup>7</sup> Terry Tempest Williams, *When Women Were Birds. Fifty-Four Variations on Voice*, Picador, New York 2012, p. 19.

<sup>8</sup> Ead., *Refuge. An Unnatural History of Family and Place*, Vintage Books, New York 1991, p. 15. Rachel Carson also went to the Bear River Migratory Refuge in 1950 and published a booklet in which she describes the ecological heritage of the marshes, and the efforts to protect the countless species of birds that annually come from the two oceans to the Bear River refuge to nest. See Rachel Carson-Vanez T. Wilson, *Bear River. A National Wildlife Refuge, Fish and Wildlife Service*, United States Department of Interior, Washington 1950.

Something that takes on an important meaning is the collection of shells gathered with her grandmother when Williams was eight years old:

My grandmother's hobby was spending time at the ocean, walking along the beach, picking up shells. For a desert child, there was nothing more beautiful than shells. I loved their shapes, their colors. I cherished the way they felt in the palm of my hand – and they held the voice of the sea, a primal sound imprinted on me as a baby [...] Thirty years later, these shells [...] remind me of my natural history, that I was tutored by a woman who courted solitude and made pilgrimages to the edges of our continent in the name of her own pleasure, that beauty, awe, and curiosity were values illuminated in our own home. My grandmother's contemplation of shells has become my own. Each shell is a world of creative expression, an architecture of a soul. I can hold *Melongena corona* to my ear to hear not only the ocean's voice, but the whisperings of my beloved teacher<sup>9</sup>.

According to Williams, the “miracle of nature” served as an imprinting for her young mind. In fact, thanks to her grandmother, Williams connects her “meeting with the birds”<sup>10</sup> to her reverence for nature. It is difficult not to recognize that all these are multiple references to Carson's holistic vision and writing style which combines love for nature with scientific features in a lyrical and evocative prose – which Williams knows very well<sup>11</sup>. Moreover, Williams explicitly mentions *The Sense of Wonder* as her pedagogical reference in a passage of her book, *When Women Were Birds*:

Teaching helped me find my voice through the creativity of translations. The challenge was to impart large ecological concepts to young, burgeoning minds in a language that wasn't polemical, but woven into a compelling story. My task as a teacher was to honor the integrity of fact while at the same time igniting the students' imagination. To create an atmosphere where each child felt free to explore their own questions without fear of being reprimanded was my greatest pleasure. Rachel Carson wrote ‘If a child is to keep alive his inborn sense of wonder, he needs the companionship of at least one adult who can share it, rediscovering with him the joy, excitement, and mystery of the world we live in. What [...] I came to learn, was that a shared love of nature was the most political act of all. Finding one's voice is a process of finding one's passion. I found my voice in teaching<sup>12</sup>.

According to Carson, the wonder experienced in childhood intuitively reveals to young minds the sense of belonging to the natural world, a feeling that generally tends to disappear in adulthood. Carson stated that the cult of nature must be infused into children right from their first months of life, so that a conservationist sensibility will pave their way during their adult life<sup>13</sup>. According to Carson, the exercise of wonder with the intercession of an adult, with whom the child can share the experience of nature, is fundamental<sup>14</sup>.

<sup>9</sup> Ead., *An Unspoken Hunger. Stories From the Field*, Vintage Books, New York 1996, p. 15.

<sup>10</sup> Williams, *When Women Were Birds*, op. cit., p. 19. Mickey Pearlman, *Terry Tempest Williams, in Listen to their Voices: Twenty Interviews with Women Who Write*, Norton, New York, 1993, pp. 128-129.

<sup>11</sup> Ead., *An Unspoken Hunger*, op. cit., p. 108.

<sup>12</sup> Williams, *When Women Where Birds*, op. cit., p. 85.

<sup>13</sup> See Robert C. Fuller, *A Life Shaped by Wonder: Rachel Carson, in Wonder. From Emotion to Spirituality*, The University of North Carolina Press, Chapel Hill 2006, pp. 101-109.

<sup>14</sup> See Williams, *Refuge*, op.cit, and Ead., *When Women Were Birds*, op.cit. See also Carson, *The Sense of Wonder*, op.cit.

Williams's sense of sacredness derives also from her family's particular interpretation of Mormonism. She recalls how her family often experienced religious inspiration while spending time outdoors. She, for example, remembers:

I was raised to believe in a spirit world, that life exists before the earth and will continue to exist afterward, that each human being, bird, and bulrush, along with all other life forms had a spirit life before it came to dwell physically on the earth. Each occupied an assigned sphere of influence, each has a place and a purpose. [...] We learned at an early age that God can be found wherever you are, especially outside. Family worship was not just relegated to Sunday in a chapel<sup>15</sup>.

Williams's grandmother, for instance, told her that *taxus baccata* trees had mythical origins. When they were planted on the ancestors' tombs, their roots would wrap around their mouths, thus giving them voice: "Their roots would [...] give them eternal voice. And on long summer nights we imagined hearing the voices of our dead singing across the continents, whispering through the hedges of yew, coming back to us. As a Mormon girl in Utah, I believed this"<sup>16</sup>.

Navajo's mythology is another source of inspiration for Williams. She acknowledges the sacredness of life also looking at the Navajo people's reverence for nature. As she writes, "Awareness is our prayer. Beauty will prevail. Nature people are showing us the way"<sup>17</sup>. In *Pieces of White Shell*, for example, she describes coyotes as totemic animals<sup>18</sup>. But when she then sees a coyote's skin hanging outside a farm, after the farmer has killed it, she refers to the dead animal as "Jesus Coyote" hanging on the cross<sup>19</sup>. Williams, thus, creates her own mythology, blending that of the Natives and her Mormon creed.

In an interview, Williams highlighted how childhood could be gifted with a second sight, recalling that Joseph Smith Jr, founder of Mormonism was an adolescent when he had experienced sacred visions. As she writes:

I believe the [Mormon culture] is in many ways a magical religion. I'm sure the Hierarchy would disagree with me on this, but our Church was founded by Joseph Smith, a 14-years-old who had a vision. We were taught as children that we could have visions too. Add to this notion my family's love affair with the land where most of our time together was spent outside, and I became a prolific daydreamer. To imagine over a landscape came quite naturally. The natural world was the spiritual world. [...] And so it was a spiritual experience being in nature, it was a safe experience because we were largely with family, it was an intellectual experience because we were learning the names of things, were learning what was related to what, and what we might see, and it was fun. It never stopped being fun for me, so it's a simple response. And it was most always in a context of love and respect for the land and for each other<sup>20</sup>.

<sup>15</sup> Williams, *Refuge*, op. cit., pp. 14-15.

<sup>16</sup> Ead., *An Unspoken Hunger*, op. cit., p. 127.

<sup>17</sup> Ead., *Boom! Erosion of Belief*, in *Erosion. Essays of Undoing*, Crichton Books, Farrar, Straus and Giroux, New York, Kindle edition, location 3117.

<sup>18</sup> Ead., *Pieces of White Shell. A Journey to Navajoland*, Charles Scribner's Sons, New York 1983.

<sup>19</sup> Ead., *An Unspoken Hunger*, op. cit., p. 144.

<sup>20</sup> Jocalyn Bartkevicious and Mary Hussmann, *A Conversation with Terry Tempest Williams*, in Austin (ed.) *A Voice in the Wilderness*, op. cit., p. 78.



Thus, Williams's narrations about her astonished gaze when she was a child, the first amazement she felt towards nature, the magical sense of the sacred that is hidden behind the multifaceted beauty of the natural world are also evidence of Williams's deep knowledge of Carson's *Sense of Wonder*. Furthermore, these are all fundamental aspects in order to understand Terry Tempest Williams's environmental philosophy and ecopedagogical insight.

### Story-Telling and Role-Play

On February 16, 1987, Williams's mother, years earlier affected by breast cancer, died of ovarian cancer. She was followed by Williams's grandmother, her brother and other family members. Between 1952 and 1962, the atomic tests at the Nevada Test Site exposed the Tempest family, as well as other Utah residents, to radioactive fallout. According to Williams, this explained the high rate of tumours in "downwind" communities<sup>21</sup>. Hence Williams draws the strength from all this to launch a campaign against nuclear tests, and write her most known work: *Refuge: An Unnatural History of Family and Place*, published in 1991.

In *Refuge*, Williams builds a complex narrative that intersects the death of her mother and the flooding of the Great Salt Lake which destroys the Bear River Migratory Bird Refuge.

Williams's autobiographical prose is committed to describing Utah's arid nature and landscape with lyrical and passionate tones. It is from the history of cancer in her family that Williams draws the strength for her political commitment; for this reason, her writing becomes a form of protest. One of the important themes of her thought is that "testimony" could become a powerful and subversive tool for addressing the environmental anti-nuclear issues, and women's health concerns<sup>22</sup>.

<sup>21</sup> The term 'downwinders' was used to refer to the population affected by debris and nuclear ash, because they resided in the area affected by air currents that carried the nuclear debris and spread it over their houses and gardens. In the Commission documents for Atomic Energy, they were defined 'a low-use segment of the population'. See Carole Gallagher, *American Ground Zero. The Secret Nuclear War*, The MIT Press 1993, p. xiii. See also Philip L. Fradkin, *Fallout: An American Nuclear Tragedy*, Johnson Books, Boulder, Colorado 2004. John Fuller, *The Day We Bombed Utah. America's Most Lethal Secret*, Signet Books 1984; Paul S. Boyer, *Fallout: a historian reflects on America's half-century encounter with nuclear weapons*, Ohio State University Press, Columbus, Ohio 1998; A. Costandina Titus, *Bombs in the Backyard: Atomic Testing and American Politics*, University of Nevada Press, Reno, Nevada 2006; Howard Ball, *Justice Downwind. America's Atomic Testing Program in the 1950s*, Oxford University Press, New York 1986.

<sup>22</sup> Rachel Carson supported anti-nuclear campaigns during the Cold War, and felt concern for the Berlin crisis of 1961 and the Cuban crisis of the following year. She has committed herself to banning nuclear tests in the atmosphere from 1954. Carson was aware of the consequences of nuclear tests in the Pacific Ocean. After the success of *The Sea around Us*, in 1952, Roger Revelle invited Carson on a four-month expedition called Operation Capricorn, in the South Pacific, to make an inspection of the Marshall Islands. Although Carson was unable to participate, she read Revelle's reports on the state of the islands after the use of the atomic bombs; the inhabitants and all the other living beings that populated the Marshall Islands were subjected to very high levels of nuclear fallout. Carson was concerned not only about the nuclear fallout, but also about the radioactive waste. In the new edition of *The Sea around Us*, the author outlines the "precautionary" principle of the potential dangers of nuclear waste in the sea, which although encapsulated in hermetic sarcophagi, is not safe in the seabed, because the latter is not inert, but alive and changeable. Therefore, the accumulation of toxic

Even though *Refuge* was William's first literary success, it is important to remember here that the book with which Williams made her literary debut was designed for a younger public. In 1984, Williams wrote *The Secret Language of Snow* together with her mentor, Ted Major. The book describes the different names the Inuit use to refer to snow. Connecting native culture to scientific features, *The Secret Language of Snow* uses lyricism and images to convey knowledge, but also to transmit a sense of respect and reverence for natural phenomena, animal life, and different cultures. The authors invite the young readers to carry out some simple scientific experiments, but also to freely enjoy snow in a particular experience. For example, we read:

Have you ever tilted your head way back and watched snowflakes drift to earth? If so, you may have felt the soft flakes tickling your face, or piling up on your eyelashes. Have you ever tried to catch snowflakes with your tongue as they fall? Or to keep one snowflake by itself in your hand? Falling snow, when seen through Kobuk Eskimo eyes, is called *annui*. Where does it come from? How is it made?<sup>23</sup>

To better understand how Williams's philosophy as a writer and educator took shape, we should recall the Author's 1974 field experience in Jackson Hole, Wyoming. While she was a student, Williams obtained a fellowship to spend an entire summer at the Teton Science School, in the Grand Teton National Park. Here, the educators Ted Major and his wife Joan trained entire generations of researchers, naturalists, and teachers, with a special focus on environmental issues. The training was mainly in the field, and included long excursions in the Grand Teton, led by Major. Williams recalls how this experience opened her mind, enhanced her engagement with the natural world, and connected the passion for nature to politics. She writes:

Ted Major was the first Democrat I had ever met, an old-fashioned progressive who echoed César Chávez: 'In a damaged human habitat, all problems merge'. When we talked about natural history, we talked about politics. 'We need education and laws to protect what is wild,' he would say. Law, history, religion, racism, speciesism, health were all under the rubric of responsible citizenry. Ted was a true patriot. His love of country included wilderness. It was also the first time I had been introduced to the word ecology. I was eighteen years old"<sup>24</sup>.

---

and radioactive materials in the oceans would have serious consequences. In a speech entitled *The Pollution of Our Environment* presented at the San Francisco Annual Report of the Kaiser Foundation Hospitals and Permanent Medical Group in October 1963, Carson criticized nuclear tests, warned of the consequences of fallout and the radioactive waste and brought to light studies on Arctic lichens and Utah milk, where the presence of radioactive isotopes enters the food chain and affects human health. See Rachel Carson, *The Pollution of Our Environment*, in *Silent Spring and Other Writings on the Environment*, The Library of America, New York 2018. Ead., *The Sea Around Us*, Oxford University Press, Oxford 1951. See also Robert K. Musil, *Rachel Carson, Terry Tempest Williams, and Ecological Empathy*, in Id., *Rachel Carson and Her Sisters: Extraordinary Women Who Have Shaped America's Environment*, Rutgers University Press, New Brunswick 2014, and Bruna Bianchi, *Rachel Carson e l'etica della venerazione della vita*, in *DEP. Deportate, esuli, profughe. Rivista telematica sulla memoria femminile*, 35, 2017, pp. 42-77.

<sup>23</sup> Williams and Ted Major, *The Secret Language of Snow*, Sierra Club/Pantheon Books, San Francisco and New York 1984.

<sup>24</sup> Ead., *When Women Where Birds*, *op. cit.*, p. 73.

At the Teton Science School, naturalistic features were imparted through story-telling, as Williams describes: “It was a baptism through stories [...] We gathered in the library with a fire roaring and listened to other storytellers talk about culture and landscape [...]. We were able to engage in conversation, ask them questions and listen. In the process, our ideas were forming”<sup>25</sup>.

Williams became the first intern at the Teton Science School. She organised and led naturalistic walks, as a bird-watching guide. Two days after getting married, Williams and her husband started working at the Teton Science School as instructors. The community, which has existed since 1966, adopts a special educational method that blends culture and nature together, and story-telling is used as a means to put across scientific features. In this community, Williams recalls she encountered Buckminster Fuller, Peter Matthiessen, Gary Snyder, Wallace Stegner, Barr Lopez and Simon Ortiz. The practices of listening to, and interacting with experts and narrators were the very moments when the young minds attending these particular lectures learnt most. After this experience, Williams used story-telling as a means of transmitting her passion for nature, and educating readers about her extended notion of democracy.

After *The Secret Language of Snow*, Williams published *Between Cattails*, another book for children that celebrates Williams’s passion for the Bear River Migratory Birds’ Refuge. Destined for a younger public, *Between Cattails* is a poem that plays with sounds and images in the description of the life in the marsh. Scientific features are conveyed through simple and masterfully selected words, blended with lyric imagery. The engagement with the protection of this fragile ecosystem emerges when Williams reminds young readers that “To save these stories / we must treat the marsh / tenderly”<sup>26</sup>.

What these two books for children have in common is the precise knowledge of the natural phenomena and ecosystems described, and the aesthetic perception of nature. Williams blends together the scientific and the lyric voices with a painstaking selection of words to describe the natural world in order to inspire readers with the experience of the beauty of nature.

In *Pieces of White Shell*, Williams highlights the importance of story-telling, with special reference to Navajo stories. As Williams writes:

Storytelling is the oldest form of education. Is the power of image making. Among Native Americans the oral tradition of a tribe is its most important vehicle for teaching and passing on sacred knowledge and practices of the people [...]. I am not suggesting we emulate Native Peoples [...]. We must create and find our own stories, our own myths, with symbols that will bind us to the world we see today. In so doing, we will better know how to live our lives in the midst of change”<sup>27</sup>.

Williams’s subsequent teaching experience involved her for five years at Carden School, Salt Lake City, Utah, where she was taken on to teach Science. She

---

<sup>25</sup> Williams, *Hearing Stories, Finding Family, Returning Home*, “High Country News”, June 10, 1996.

<sup>26</sup> Ead., *Between Cattails*, Charles Scribner’s Sons, New York, 1985.

<sup>27</sup> Ead., *Pieces of White Shell. A Journey to Navajoland*, Charles Scribner’s Sons, New York 1984, 4-5.

recalls this period of life using ambivalent tones: on the one hand she was positively involved in inspiring young minds, and in transmitting her passion for the natural world to them. On the other hand, she had to face a conservative director, who did not appreciate William's unorthodox ways of teaching.

In fact, Williams elicited the children's sense of wonder towards the natural world through story-telling and role-play. For example, Williams encouraged her young students to mimic whales in search of their fellows. Children rolled and imitated the whales' sounds and body-movements in the room, while listening to the whales' songs<sup>28</sup>. This "performative" practice displeased Williams's conservative head-teacher, and she was subsequently dismissed. However, behind the playful way of conveying a scientific notion (i.e. the whales' behaviour), through this peculiar role-play, Williams was also opening the children's minds, and was helping them to conceive whales as individuals with a specific agency. In other words, Williams trained the children's empathy towards the natural world. This carried a specific political meaning, since Williams stated: "I came to learn, was that a shared love of nature was the most political act of all. Finding one's voice is a process of finding one's passion. I found my voice in teaching"<sup>29</sup>.

### The Ability to Listen

Williams remembers that her grandmother exercised her auditory sense when listening to the birds singing. Birdsong is the most recurrent sound in Williams's writings<sup>30</sup>. The importance of listening to a voice/voices emerges again when she recalls her childhood's afternoons spent enjoying Prokofiev's *Peter and the Wolf*. It was then, she states, that she "received [her] first tutorial on voice", but also "an early lesson on how the balance of nature could be articulated through story"<sup>31</sup>. Hence, we should draw on Williams's thought to understand the importance of the act of listening. In fact, she proposes the use of sound to recreate the interactions between living beings. In her writings, she evokes not only images, but she also reproduces "soundscapes", which correspond to a visual, auditory, and emotional sensitivity towards the natural world. As Masami Razer Yuki shows, the lack of listening reinforces the language of domination<sup>32</sup>. Listening ability is an attitude of acceptance and recognition of the other, which implies a horizontal relationship, contrary to the control attitude typical of a system of domination - a relationship that instead develops vertically. According to Williams, the inability to listen corresponds to the inability of human beings to develop conservationist attitudes that respect other living beings. In her thought, "Echo System" is a "situated"

<sup>28</sup> Ead., *When Women Were Birds*, op. cit., p. 85.

<sup>29</sup> *Ibidem*.

<sup>30</sup> See Masami Razer Yuki, *Sound Ground to Stand On: Soundscapes in Williams's Work*, in Katherine R. Chandler and Malissa G. Goldthwaite (ed.) *Surveying Literary Landscapes of Terry Tempest Williams. New Critical Essays*, The University of Utah Press, Salt Lake City 2003, pp. 81-94.

<sup>31</sup> Williams, *When Women Where Birds*, op. cit., p. 27.

<sup>32</sup> Masami Razer Yuki, *Sound Ground to Stand On*, op. cit., pp. 81-94.

concept which does not only incorporate the meaning of *oikos*, home, the prefix from which terms such as “ecosystem”, or “ecology” derive; but it also embodies the meaning of “echo”, the acoustic effect due to which, a sound, reflecting against an obstacle, is heard again. But “echo” means also “resonance” and “response”. Williams writes: “echoes are real – not imaginary. We call – and the earth calls us back. It is our interaction with the ecosystem. The Eco System”<sup>33</sup>. In the author’s thought, the inability to listen to nature is the same as the inability to listen to human beings and, in particular, those who are the most vulnerable.

This specific idea allows her to extend the very notion of “ecosystem” because it does not imply them natural and anthropic dynamics but also family and affective dynamics. The scientific notion is expanded, and, by osmosis, includes not only the material life of people, but also the “spiritual” and the “emotional”. As Williams writes:

I believe [in a] politics rooted in empathy in which we extend our notion of community, as Aldo Leopold has urged, to include all life forms – plants, animals, rivers, and soils. The enterprise of conservation is a revolution, an evolution of the spirit. We call to the land – and the land calls us back. Eco System<sup>34</sup>.

Her particular concept of “empathetic” politics bases its meaning on connection, and on relationship<sup>35</sup>. It implies also a sympathetic understanding, a cognitive approach that goes through the use of the senses, a dialogue with another one, that passes through recognition and respect<sup>36</sup>.

I would like to suggest reading Williams’s writings in the light of Richard Khan’s ecopedagogical interpretation inferred from various essays of Marcuse’s<sup>37</sup>.

As Charles Reitz highlighted, Marcuse suggested the “inner connection between [...] beauty, truth, art, and freedom”, and asserted that the notion of aesthetics as something ineffective and unrealistic was the result of a “cultural repression”<sup>38</sup>. According to Reitz, in Marcuse’s reasoning, the repressive civilization tends to

<sup>33</sup> Williams, *An Unspoken Hunger*, *op. cit.*, p. 82.

<sup>34</sup> *Ivi*, p. 87.

<sup>35</sup> See Chandler and Goldthwaite (ed.) *Surveying Literary Landscapes*, *op. cit.*, pp. 47-58, and 59-80.

<sup>36</sup> See Williams, *Red, Passion and Patience in the Desert*, *op. cit.*

<sup>37</sup> Khan, *Critical Pedagogy*, *op. cit.* See also Kahn, *For a Marcusean Ecopedagogy in Marcuse’s challenge to education*, *op. cit.*, pp. 79-102. Samuel Day Fassbinder, *Greening the Academy: Ecopedagogy Through the Liberal Arts*, SensePublishers, Rotterdam 2012. See Herbert Marcuse, *Lecture on Education, Brooklyn College* (1968) in *Marcuse’s challenge to education*, *op. cit.*, pp. 33-39, and Marcuse, *Lecture on Higher Education and Politics*, Berkeley (1975), in *Marcuse’s challenge to education*, *op. cit.*, p. 40-44. Marcuse, *Ecology and Revolution* (1974) in Kellner (ed.) *The New Left and the 1960s*, Collected papers, vol. 6, Routledge, New York 2005, pp. 173-176, and Marcuse, *Ecology and the Critique of Modern Society*, “Capitalism, Nature, Socialism. A Journal of Socialist Ecology”, 3, No. 3 (1979), pp. 29-38. Andrew Feenberg – Joel Kovel – Douglas Kellner, *Commentaries on Marcuse on Ecology*, “Capitalism, Nature, Socialism. A Journal of Socialist Ecology”, 3, No. 3 (1979), pp. 38-48. See also, Reitz, *Ecology and Revolution: Herbert Marcuse and the Challenge of a New World System Today*, Routledge, New York 2019.

<sup>38</sup> Charles Reitz, *Art, Alienation, and Humanities. A Critical Engagement with Herbert Marcuse*, State University of New York Press, Albany, 2000. Herbert Marcuse, *The Aesthetic Dimension*, Beacon Press, Boston, Mass. 1978, p. 173. See also Khan, *Critical Ecopedagogy*, *op. cit.* See also Kahn, *For a Marcusean Ecopedagogy in Marcuse’s challenge to education*, *op. cit.*

propose archetypes that reproduce dichotomies, failing to grasp the “creative receptivity”<sup>39</sup>. As Marcuse stated:

The foundation of Aesthetics as an independent discipline counteracts the repressive rule of reason. The efforts to demonstrate the central position of the aesthetic function and to establish it as an existential category invoke the inherent truth values of the senses against their deprivation under the reality principle. The discipline of aesthetics [...] aims at a liberation of the senses which, far from destroying civilization, would give it a firmer basis and would greatly enhance its potentialities<sup>40</sup>.

Thus, Marcuse suggested liberating man from “inhuman existential condition” through the play, which would enable humans to manifest existence without fear or anxiety. Moreover, as Marcuse specifies, in order to achieve human liberation, a reconciliation with nature is necessary<sup>41</sup>.

We can find a playful cognitive approach in Williams’s books for children, when, for instance, she invites her young readers to take care, respect, and “treat [...] tenderly”<sup>42</sup> the natural world that surrounds them. Moreover, she invites her children to take part in the natural world, in a sort of spontaneous and playful act: for example, when she invites children to perceive the falling snow on their tongues, or to imitate whales swimming. This is a training them to go beyond the artificial boundary between nature and culture, and to recover a new relationship with the natural world, which will then result in a political act. In fact, subsequent to the empathic recognition of non-human life’s agency, the result will be the act of “taking a stand” for its protection<sup>43</sup>.

### Education, Nature and Democracy

When Williams attended university, she was in search of a major in “Environmental English”. In an interview she recalls that:

I was torn because there wasn’t enough time to take all the literary requirements and all the biological requirements, so I asked my advisor if I could major in “environmental English” [...] “Absolutely not!” he said. So I went over the biology department and asked them if I could major in “literary biology”, and they looked at me and said “You are completely mad” [...] So I wound up with a straight English major and biology as a minor. Finally, in graduate school, I was able to integrate my passion for the two through story. By exploring narrative, within the Navajo culture, I saw a correspondence between language and landscape<sup>44</sup>.

<sup>39</sup> Reitz, *Art, Alienation, and Humanities*, *op. cit.*, Marcuse, *The Aesthetic Dimension*, *op. cit.*, p. 175.

<sup>40</sup> Marcuse, *The Aesthetic Dimension*, *op. cit.*, p. 181. See also Reitz, *Art, Alienation, and Humanities*, *op. cit.*

<sup>41</sup> Marcuse, *Ecology and Revolution*, *op. cit.* See also Kahn, *For a Marcusian Ecopedagogy in Marcuse’s challenge to education*, *op. cit.*, Charles Reitz, *Art, Alienation, and Humanities*, *op. cit.*

<sup>42</sup> Williams, *Between Cattails*, *op. cit.*

<sup>43</sup> See Khan, *Critical Ecopedagogy*, *op. cit.*

<sup>44</sup> David Petersen, *Memory is the Only Way Home. A Conversational Interview with Terry Tempest Williams*, “The Bloomsbury Review” (1991) in Michael Austin (ed.), *A Voice in the Wilderness. Conversations with Terry Tempest Williams*, Utah State University Press, Logan, Utah 2006, pp. 15-16.

In 2003, Terry Tempest Williams founded the Environmental Humanities Graduate Program at the University of Utah, where she taught “Art, Advocacy, and Landscape”. Until 2016, she conducted field research with students, analysing communities dependent on the fossil fuel development in Utah, and the consequences of fracking on the environment and people’s health. In the end, she felt forced to resign because she could not bear the University limitations ultimately required of her, nor “an institution that privileges compliance over creativity”<sup>45</sup>, as she replied to the University of Utah’s decision for her early retirement, which she connects to her latest political action against the Bureau of Land Management<sup>46</sup>.

In 2017, Williams joined the Harvard Divinity School as “writer-in-residence”, where she led the seminar “Apocalyptic Grief, Radical Joy”, on the sense of loss and hope in a climate crisis era<sup>47</sup>. Even if she now teaches young adults, Williams’s philosophy of education still aims at transmitting conservationist behaviour through the exercise of “wonder”.

Williams’s ecopedagogy does not follow a theoretical pattern, but it is the result of her personal experience, blended with Rachel Carson’s thought. Through the story-telling, role-playing, the exercise of listening and the aesthetic experience of wonder, Williams conveys respect for the natural world. In the following argumentation, I will show how Williams’s ecopedagogy may be aimed at rewriting the concept of democracy.

For this purpose, I would like to mention a passage from *All That Is Hidden*. In this chapter, Williams describes her walks in the Cabeza Prieta Wildlife Refuge in Arizona, while military training was taking place. Through her words, the entire wildlife expresses its vulnerability in the face of the blindness and deafness of those involved in the military training, and all the politics that lies behind it. She writes: “I am reduced to an animal vulnerability. They can do with me what they wish: one bullet, I am dead. I am a random target with the cholla, ocotillo, lizards, and ants. In the company of orange-and-black-beaded gila monsters<sup>48</sup>, I am expendable. No, it’s worse than that – we do not exist”<sup>49</sup>.

We may consider Williams’s writings a counterbalance to the exclusion from politics and the dominant story of those who are apparently “voiceless”<sup>50</sup>. Here again Williams is in line with the same commitment Rachel Carson showed in *Silent Spring*: giving voice to those who are not able to speak for themselves. In fact, Carson wrote: “This sudden silencing of the song of birds, this obliteration of the color and beauty and interest they lend to our world have come about swiftly,

<sup>45</sup> Williams, *My Beautiful Undoing: Erosion of Self*, in Ead., *Erosion. Essays of Undoing*, Sarah Crichton Books, New York, (ebook), location 2148.

<sup>46</sup> *Ivi*, location 2007 – 2228.

<sup>47</sup> See New HDS Course Addresses Grief, Joy, and the “Brokenness of the World”, in <https://hds.harvard.edu/news/2018/04/26/new-hds-course-addresses-grief-joy-and-climate-change> (20/06/2020)

<sup>48</sup> *Heloderma Suspectum*, a particular species of desert lizard.

<sup>49</sup> Williams, *All That Is Hidden*, in *An Unspoken Hunger*, *op. cit.*, p. 123.

<sup>50</sup> In Williams’s narrative, the unwritten story of those who have no voice is emblematically represented by her mother’s diaries, which she has inherited.

insidiously, and unnoticed [...]. It is hard to explain to the children that the birds have been killed off [...] ‘Will they ever come back?’ they ask [...] *Is anything being done? Can anything be done? Can I do anything?*’<sup>51</sup>.

The act of “silencing” is described by Carson as the result of a moment of “inattention”, for example, when she writes:

Who has decided – who has the right to decide – for the countless legions of people who were not consulted that the supreme value is a world without insects, even though it be also a sterile world ungraced by the curving wing of a bird in flight? The decision is that of the authoritarian temporarily entrusted with power; he has made it during a moment of inattention by millions to whom beauty and the ordered world of nature still have a meaning that is deep and imperative<sup>52</sup>.

As Terence Ball shows, there is not a logical and immediate connection between democracy and environmentalism, since democratic majorities may decide to implement policies that destroy the environment. In the concept of democracy as ordinarily known, not only do we not include members of our “biotic community” – to use a term of Aldo Leopold’s – such as non-human animals, landscape, ecosystems, habitats, etc., but we also exclude children, and the future generations. Thus, Ball suggests that rewriting a more inclusive democracy should also consider constituencies that have no voice, because of physical limits (i.e. children, non-human animals, and also landscapes), or because they will be part of, even though they are not yet, the community of living beings (i.e. future generations). For this reason, it is necessary for representatives to use their voice to stand up for voiceless individuals (humans and non-human, in a very extended sense). As Ball highlights, this task requires a special ability to listen to/ listen for, in other words, the ability to apply sympathetic listening, and a special attentiveness to others’ agencies<sup>53</sup>.

Thus, the importance of Richard Khan’s “critical ecopedagogy” will be clear. According to Khan, an ecological critique shows an anti-imperialist, anti-racist and pro-democracy attitude. Contrary to the institutionalization of environmental studies as hard science, Kahn adopts the Marcusean concept of “Humanitas” to overcome the dichotomy between nature and culture, human and nonhuman, postulating Marcuse’s “revolutionary eco-pedagogy”. Marcuse’s educational theory, which was first outlined by Charles Reitz, in *Art, Alienation, and the Humanities* (2000)<sup>54</sup>, suggested that schools and educational programs should foster critical, multidimensional rather than one-dimensional thinking. The over-specialization and segmentation of disciplines turns into the one-dimensional standardization which is the result of a repressing civilization. As a solution, aesthetic education may provide the radical and revolutionary function of

<sup>51</sup> Carson, *Silent Spring*, *op. cit.*, pp.142-143.

<sup>52</sup> *Ivi*, p. 176.

<sup>53</sup> Ball, *Democracy*, in Andrew Dobson and Robyn Eckersley (ed.) *Political Theory and Ecological Challenge*, Cambridge University Press, Cambridge 2006, pp. 133-147.

<sup>54</sup> See Charles Reitz, *Art, Alienation, and Humanities. A Critical Engagement with Herbert Marcuse*, State University of New York Press, Albany, 2000; See also Douglas Kellner – Tyson Lewis – Clayton Pierce – Daniel Cho, Introduction to *Marcuse’s challenge to education*, *op. cit.*, pp. 1-33.



liberation<sup>55</sup>. In Marcuse's words, "this kind of education may well reduce the protective barriers which separate the classroom from the reality outside. It may promote civil disobedience"<sup>56</sup>.

As Khan and Reitz demonstrated, Marcuse highlighted the crucial role of aesthetic education in freeing man from the established one-dimensional reality. According to Marcuse, destructiveness as the main feature of the capitalistic/consumeristic society<sup>57</sup>. When referring to the war-machine destructiveness, Marcuse thinks about Auschwitz (i.e. genocide), and the Vietnam War (i.e. ecocide). He ultimately referred to as ecocide that which affects "those who aren't even born yet by burning and poisoning the Earth, defoliating the forests, blowing up the dikes"<sup>58</sup>.

In Marcuse's words, "the goal of radical change today is the emergence of human beings who are physically and mentally incapable of inventing another Auschwitz"<sup>59</sup>. Marcuse outlined the destructiveness of a capitalistic logic. For instance, he wrote:

Monopoly capitalism is waging a war against nature – human nature as well as external nature. For the demands on ever more intense exploitation came into conflict with nature itself, since nature is the source and locus of the life instincts which struggle against the instincts of aggression and destruction. And the demands of exploitation progressively reduce and exhaust resources: the more capitalist productivity increases, the more destructive it becomes. This is one of the internal contradictions of capitalism<sup>60</sup>.

As he asserted at a conference on Ecology and Revolution held in Paris in 1972, "the violation of the earth is a vital aspect of the counterrevolution"<sup>61</sup>, and he connected this "bloody insanity" to "the cruel waste of destructive forces and consumption of commodities of death manufactured by the war industry"<sup>62</sup>. Thus he welcomed

the revolt of youth (students, workers, women) undertaken in the name of the values of freedom and happiness [as] an attack on all the values which govern the capitalist system [and] oriented toward the pursuit of a radically different natural and technical environment

---

<sup>55</sup> See Charles Reitz, *Art, Alienation, and the Humanities*, 2000; Marcuse, *Eros and Civilization*; Id., *The One-Dimensional Man* 1964; Id., *The Aesthetic Dimension*, 1978.

<sup>56</sup> Marcuse, *Lecture on Education, Brooklyn College* (1968) in *Marcuse's challenge to education*, *op. cit.*, p. 38.

<sup>57</sup> See Marcuse, *Ecology and Revolution* (1974) in Kellner (ed.) *The New Left and the 1960s*, *op. cit.*, pp. 173-176. See also Malcom Miles, *Eco-aesthetic dimensions: Herbert Marcuse, Ecology and Art*, "Cogent Arts & Humanities", 3, No. 1, 2016, pp. 1-17. See also Charles Reitz, *Art, Alienation, and Humanities*, *op. cit.*; Khan, *Critical Ecopedagogy*, *op. cit.*; Id., *For a Marcusian Ecopedagogy* in *Marcuse's challenge to education*, *op. cit.*

<sup>58</sup> *Ivi*, p. 173. See also Marcuse, *The Aesthetic Dimension*, *op. cit.*

<sup>59</sup> *Id.*, *Ecology and the Critique of Modern Society* (1979), Douglas Kellner and Clayton Pierce (ed.) *Philosophy, Psychoanalysis and Emancipation*. Collected Papers, Vol. 5, Routledge, New York 2011, p. 213.

<sup>60</sup> Marcuse, *Ecology and Revolution* *op. cit.*, p. 174.

<sup>61</sup> *Ivi*, p. 173.

<sup>62</sup> *Ibidem*.

[an attempt] to establish non-alienated relations between the sexes, between generations, between man and nature<sup>63</sup>.

Williams writes: “The extermination of a species and the extermination of a people are predicated on the same impulses: prejudice, cruelty, arrogance and ignorance. If we cannot begin to see the world whole in all its connectivity, honoring the sacred nature of life, then I fear we further fracture and fragment the integrity of our communities, as we continue to cultivate the seedbed of war”<sup>64</sup>.

Using Peter Matthiessen’s words, Williams declares the need of an “empathetic intelligence”<sup>65</sup>, in order to understand that the pollution of the environment, the threat to ecosystems, and ecocide are actions of (self)-destruction. Williams specifies that through the slow and relentless killing of nature, human beings would ultimately also kill themselves<sup>66</sup>.

As Richard Khan and Charles Reitz demonstrated, Marcuse considered the ecology movement as “a political movement and a psychological movement of liberation” because “the protection of life and the environment, will also pacify nature within men and women”<sup>67</sup>. Furthermore, he highlighted the role of art and beauty which “can contribute to changing the consciousness [...] of men and women who could change the world”<sup>68</sup>. For Williams, reverence for life is a creative act, a form of activism, a concrete policy. In her essay, *Paper, Rock, Scissors*, we read:

By honoring wilderness, we honor beauty. Beauty is not peripheral, but at the core of what sustains us. Awe and wonder ignite our imagination. We are inspired. We witness the magnificent and miraculous nature of creation. Wilderness becomes soul settling; a homecoming; a reminder of what we have forgotten – that where there is harmony there is wholeness. The world is interconnected and interrelated. Wild nature is not only to be protected, but celebrated<sup>69</sup>.

Analysing Marcuse’s work on education and ecology, Kahn highlights how ecopedagogy turns into political education<sup>70</sup>. Khan explains that “those seeking to take up ecopedagogy [...] must [...] integrate the ecological critique into the politics and culture of civic freedom and equality and so become sustainability radicals”<sup>71</sup>. A revised democracy, which would abandon its anthropocentric

<sup>63</sup> Ivi, p. 174. The connection between war and the poisoning of the environment was outlined by Rachel Carson who wrote how synthetic chemicals employed in agriculture against insects are “a child of the Second World War” and “chemical warfare”, see Carson, *Silent Spring* (1962), Houghton Mifflin Company, New York 1994, p. 16.

<sup>64</sup> Williams, *Finding Beauty in a Broken World*, Vintage Books, New York, 2009, p. 285.

<sup>65</sup> Ead., *An Unspoken Hunger*, op.cit., p. 108.

<sup>66</sup> *Ibidem*.

<sup>67</sup> Marcuse, *Ecology and the Critique of Modern Society*, op. cit., p. 212. See also Charles Reitz, *Art, Alienation, and Humanities. A Critical Engagement with Herbert Marcuse*, State University of New York Press, Albany, 2000.

<sup>68</sup> *Id.*, *The Aesthetic Dimension*, op. cit., p. 33.

<sup>69</sup> Williams, *Paper, Rock Scissors. The Wilderness Act*, in *Erosion*, op. cit., location 669.

<sup>70</sup> Khan, *Critical Pedagogy*, op. cit.

<sup>71</sup> Ivi, p. 136.

feature, needs a “civically – and environmentally – educated and engaged citizenry”<sup>72</sup>. According to Khan, it follows that, for the making of conservationist minds, there is a need of a new pedagogy which is no longer anthropocentric but “eco-centric”. This could be ultimately recognized as the same aim of Terry Tempest Williams’s work as an educator and a writer.

---

<sup>72</sup> Ball, *Democracy*, in Andrew Dobson and Robyn Eckersley (ed.) *Political Theory and Ecological Challenge*, *op. cit.*, p. 140.

---

# I valori della cura nella vita quotidiana, nella salute, nella scienza, nella tecnologia e nell'educazione ambientale<sup>1</sup>

---

di

Alicia H. Puleo\*

**Abstract:** Values of care are still underestimated owing to a long history of androcentrism. The model of conquest of nature is gendered. This contribution argues that it is possible to overcome androanthropocentrism through the alternative experience of women. It shows the importance of care in everyday life, in science, technology, health, and education, in particular environmental education, but also sheds light on the danger that ecofeminism is limited to this aspect with the consequence of becoming a modern form of the old trap of lauding women's abnegation. Behaviours and skills of care must be taught and offered to all human beings. And their application should be extended beyond humanity.

Coltiviamo il nostro giardino (Voltaire)

La felicità che ci procura il nostro giardino-orto ecofemminista non è frutto del dominio ma della cura. Cura per sé e cura per gli/le altri/altre. La cura non deve essere schiavitù. La cura è preoccupazione, attenzione, protezione...

È un'attitudine e un'attività libera che nasce dall'amore per qualcuno/a o qualcosa, ma ha poco valore e spesso diviene un vincolo per le donne perché

---

\* Alicia Puleo è filosofa, docente e scrittrice. I suoi saggi sull'ecofemminismo sono stati pubblicati in Spagna, Francia, Stati Uniti, Italia, Portogallo, Brasile e altri paesi dell'America e dell'Europa, i suoi approcci sono stati assunti come base teorica dalla Red Ecofeminista creata a Madrid nel 2012. Ha pubblicato numerose monografie, tra le quali si ricorda: *Ecofeminismo para otro mundo posible; Ecología y Género en diálogo interdisciplinar, Dialéctica de la sexualidad; Género y sexo en la filosofía contemporánea* (libro con il quale fu finalista al Premio Nacional del Ensayo); *La Ilustración olvidada; y filosofía, género y pensamiento crítico*. Attualmente è professoressa di Filosofia Morale e Politica all'Università di Valladolid. Fa parte della Cátedra de Estudios de Género de la Uva e dell'Istituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid. Dal 2014 dirige la collana Feminismos dalla casa editrice Cátedra. Alicia Puleo fa parte del Comitato scientifico di DEP.

<sup>1</sup> Il presente testo è la traduzione a cura di Annalisa Zbonati del 3° capitolo del libro di Alicia Puleo, *Claves ecofeministas. Para Rebeldes que aman a la Tierra y a los animales*, Plaza y Valdés, Madrid 2019, pp. 69-98. Ringraziamo l'autrice e la casa editrice per averci concesso autorizzazione alla traduzione.

abbiamo una lunga storia di esclusione e subordinazione. Nei secoli ci hanno tenute lontane dal potere politico, dalla conoscenza e dalla creazione culturale. Questa storia di esclusione delle donne ha lasciato nella cultura importanti carenze e deformazioni che chiamiamo distorsioni di genere.

L'androcentrismo è un concetto chiave per comprendere la distorsione di genere e la struttura stessa dell'ideologia patriarcale, sia nel patriarcato della coercizione che in quello del consenso<sup>2</sup>. Come ho già indicato, l'androcentrismo è il pregiudizio che considera il maschio (*andros*) la misura di tutti i valori. Il pregiudizio culturale androcentrico ha origine dalla bipolarizzazione storica estrema dei ruoli sociali di donne e uomini. Implica la svalutazione di tutte quelle capacità, attitudini e funzioni che sono state considerate femminili. Le donne sono state e sono incaricate di tutte le attività di cura indispensabili per la vita umana: educazione dei figli e delle figlie, cura delle persone ammalate o anziane, preparazione dei pasti, pulizia domestica, appoggio e supporto emotivo e molto altro nella gestione della quotidianità. Gli uomini si sono attribuiti, e continuano ampiamente a farlo, le posizioni di potere e le decisioni politiche, la religione, la cultura, l'economia e l'esercito, il lavoro salariato, le retribuzioni migliori, l'organizzazione della guerra e della pace, gli onori, i premi. I sentimenti empatici, la compassione e la capacità di cura necessari per i compiti attribuiti alle donne sono stati svalutati mentre sono stati ammirati ed esaltati la conquista, il dominio, la competizione esercitati dai maschi nelle loro diverse forme: belliche, economiche, scientifiche, etc.

**L'androcentrismo è la distorsione culturale che ha indotto alla svalutazione dell'empatia, della compassione e alle attività di cura**

L'argomento principale della definizione delle donne come "Altro", come "Alterità" che non possono svolgere le attività umane considerate superiori, si basa sulla loro definizione di esseri naturali limitati a funzioni biologiche, prive della trascendenza propria della ragione. Aristotele affermò nel suo *Politica* che le donne, gli schiavi e gli animali "svolgono lavori con i loro corpi", utili per l'uomo libero che è in grado di ragionare e può pertanto dare un obiettivo alla vita. Questa giustificazione dell'ordine sociale come ordine naturale delle cose è la risposta che questo filosofo, perspicace su molti temi, dava agli altri pensatori della sua epoca che criticavano l'esistenza degli schiavi e la subordinazione delle donne. Dell'opera di questi altri pensatori ci sono giunti solo alcuni frammenti, sufficienti per sapere che la pensavano diversamente. Ma furono minoritari e la loro critica non è riuscita a creare dei cambiamenti nella società.

---

<sup>2</sup> Alicia H. Puleo in *Filosofía, Género y pensamiento crítico*. (Universidad de Valladolid, Valladolid, 2000), indica una distinzione tra patriarcato coercitivo e patriarcato consensuale. Il patriarcato coercitivo è garantito da rigide regole di genere consuetudinarie, religiose o legali i cui meccanismi di sanzione sono violenti. Il patriarcato consensuale presente nelle società con uguaglianza formale come quelle occidentali contemporanei ottiene l'adesione al sistema attraverso meccanismi di seduzione proponendo modelli (pubblicità, finzione audiovisiva, letteratura...) che le donne stesse cercheranno di imitare. NdT.

Si è pertanto perpetuato un dualismo fortemente gerarchizzato in cui nel lato inferiore si collocano le donne, gli animali, l'ambito domestico, le attività di cura necessarie per il mantenimento dei corpi, l'affettività che consola e rimedia, la Natura; nel lato superiore si trovano la Cultura, lo spirito e gli uomini, che si è preteso reprimessero i sentimenti empatici e compassionevoli (sminuiti come "femminili") per sviluppare le caratteristiche proprie del comando, del dominio e della guerra. L'essere umano (*anthropos*) è stato definito come Spirito, e allo stesso tempo è stato visto come maschio (*andros*), in contrapposizione alla Natura, alla materia e alla donna. Sia in filosofia che nelle grandi religioni, si stabilì una piramide gerarchica in cui l'essere umano era sopra tutte le altre creature naturali. Questa piramide è stata utilizzata per giustificare lo sfruttamento spietato degli animali.

**L'antropocentrismo è il pregiudizio di specie che ci porta a credere che solo gli esseri umani meritino la nostra considerazione morale**

I dualismi gerarchizzati Natura/Cultura, ragione/emozione, spirito/materia, umano/animale, sono il cardine su cui poggia l'androantropocentrismo che ci fa credere di non essere parte della natura né dipendenti da essa per la sopravvivenza. La bipolarizzazione delle identità di genere con la divisione rigida delle funzioni imposte agli individui secondo il sesso anatomico ha portato a un mondo duale e violento. Nelle società occidentali contemporanee, questa bipolarizzazione ha perso parte della sua rigidità. Molte donne occupano posizioni di rilievo nella cultura, nella politica, nel lavoro e un numero sempre maggiore di uomini comincia a svolgere lavori domestici. Tuttavia, sussistono vestigia considerevoli di questa dicotomia immemore e si percepisce la ricomparsa di vecchi stereotipi sotto nuove spoglie. Le donne non sono più "naturali" degli uomini, né si può imporre che siano le curatrici dell'ecosistema per appartenenza di genere. Però i compiti che ci sono stati assegnati storicamente fanno favorito lo sviluppo di un'attitudine più empatica, una prassi della cura verso chi è vulnerabile, che oggi dev'essere rivalorizzata e universalizzata, ovvero insegnata anche agli uomini e applicata anche agli altri esseri viventi e all'ecosistema. Ci siamo integrate nella cultura, nell'Agorà, nella politica, in quegli spazi da cui eravamo ingiustamente escluse. Questa integrazione non deve ridursi a una semplice mimetizzazione, a un'adozione acritica delle attitudini e dei valori che il patriarcato ha considerato maschili. Abbiamo la potenzialità di cambiare il mondo. La nostra storia particolare ci consente di aspirare a mete più ambiziose della semplice replica. L'epoca che viviamo richiede un mutamento di rotta della civiltà.

**La nostra integrazione nell'ambito della cultura non deve ridursi a una semplice copia acritica degli atteggiamenti e dei valori patriarcali**

Di fronte alla globalizzazione neoliberista, che produce devastazione sociale ed ecologica, molte persone si sforzano di realizzare una svolta che consenta un presente sostenibile e un futuro accettabile per l'umanità e per tutti gli altri esseri

viventi. C'è chi si è riferito alla “femminilizzazione della società” in relazione a questo progetto di trasformazione sociale che valorizzerebbe i comportamenti e gli atteggiamenti di cura.

Se consideriamo le cifre a livello mondiale, sorprende trovare un elevato numero di donne coinvolte nelle attività di cura della Natura. Per spiegare questo fatto, si è fatto appello ad una presunta maggiore vicinanza delle donne alla natura. Chi non ha mai visto copertine di libri, o locandine di conferenze sull'ecofemminismo, con immagini in cui al posto della testa vi sia un albero, e al posto del corpo siano rappresentati seni nudi e braccia che sostengono un bambino, lui sì con la testa che guarda in avanti? Sono evidentemente immagini che suscitano un fondato sospetto nella nostra coscienza femminista, che sa da dove veniamo e quanto ci è costato arrivare fin dove siamo giunte. Celia Amorós afferma che non ci piace essere “identiche”<sup>3</sup>. Reclamiamo individualità, uguaglianza e libertà per costruire il nostro progetto di vita, come ha fatto Mary Wollstonecraft nel 1792 con la sua opera, *Rivendicazione dei diritti della donna*.

Cercando di evitare qualsiasi interpretazione essenzialista che ci riporti a vecchi stereotipi, nel mio libro *Ecofemminismo para otro mundo posible* ho proposto una rielaborazione del mito greco di Arianna e del Minotauro come metafora della possibilità di trasformare le identità di sesso e genere con un significato emancipatorio. Nella versione greca originale, questo mito racconta che il Minotauro, un essere metà uomo e metà toro, si alimentava di carne umana. Era il frutto degli amori adulteri della regina con un toro prestante. Tutti gli anni un gruppo di giovani ateniesi era introdotto nel labirinto dove era recluso il Minotauro, che li/le divorava. Il valoroso Teseo si offerse volontario per eliminare il mostro. Con l'aiuto di Arianna, che gli aveva consegnato un gomito per segnare il tragitto, egli consegue il suo scopo e uccide il Minotauro, tornando vittorioso dal labirinto incontrando l'amata che lo attende. Fedele alla tradizione platonica per cui i miti esprimono in modo diretto ed eloquente un'idea complessa, la mia rielaborazione per il XXI secolo vede Arianna entrare nel labirinto con Teseo e liberare con lui il Minotauro, che rappresenta l'Altro, la Natura maltrattata, incompresa e sofferente, la nostra natura interiore e la natura esterna, il mondo non umano. Il gomito di Arianna rappresenta i saperi, gli atteggiamenti e i sentimenti svalutati per essere stati attribuiti storicamente al femminile: l'empatia con l'Altro, la cura, la compassione... È un simbolo di una chiave per il superamento della distorsione androantropocentrica della cultura. E sottolineo “storicamente femminili” perché li considero il risultato delle potenzialità presenti in varia misura presente in tutti gli esseri umani. Innato o acquisito? Questo è stato il dilemma che dall'Illuminismo del XVIII secolo, si propone nel dibattito sulle capacità e le caratteristiche di uomini e donne.

---

<sup>3</sup> Alicia H. Puleo, *Ecofemminismo para otro mundo posible*, Colección Feminismo, Cátedra, Madrid 2011.

### **La nuova Arianna è il simbolo dell'ecofemminismo critico**

Non conosciamo esattamente il grado di influenza biologica sul comportamento umano, ma sappiamo con certezza che la socializzazione modella il carattere in modo considerevole. I ruoli e le regole sociali di genere hanno favorito la fioritura dell'empatia e della compassione nelle donne perché erano funzionali alle attività di cura di cui si occupavano, capacità che, al contrario, erano normalmente represses negli uomini. Ciò non significa, senza dubbio, che le donne siano tutte empatiche e compassionevoli. Le previsioni delle scienze sociali non hanno le certezze delle scienze naturali e si limitano a constatare le tendenze statistiche significative. Sappiamo che l'acqua bolle a 100°, ma non possiamo predire con la stessa certezza come reagirà un individuo di fronte a un determinato evento. Questa imprecisione delle scienze sociali è la conseguenza del margine di libertà di cui disponiamo nelle azioni nonostante i modelli culturali.

In termini filosofici l'uguaglianza non è un concetto descrittivo, bensì di valore. Non descrive una realtà empirica, ma pone un principio e una norma per degli accordi. Quando si afferma l'uguaglianza di tutti gli esseri umani non significa che tutti siano identici, clonati. Ce ne sono di alti e bassi, di robusti e snelli... quello che si afferma è un'uguaglianza nella dignità e nei diritti. La grande lotta del femminismo per il riconoscimento delle donne come persone e non solo come contenitori per la riproduzione o semplici oggetti sessuali, si basa giustamente nella rivendicazione del rispetto e dell'uguaglianza. L'ideale di uguaglianza è un'eredità della Modernità che è terminata con il privilegio dei nobili e che ha fondato le democrazie moderne. Ha portato l'abolizione della schiavitù e ha ispirato i movimenti, socialista, anarchico, femminista, antirazzista, LGBTI e antispecista.

La Modernità ci ha comunque lasciato un retaggio molto pericoloso. Una delle sue idee chiave è il "dominio" sulla Natura, dimenticando che gli esseri umani siano essi stessi parte della Natura. Senza dubbio, la scienza e la tecnologia hanno migliorato per molti aspetti la qualità delle nostre vite, però lo sviluppo distruttivo, un'autentica guerra contro la Natura, ha generato conseguenze impreviste: il cambiamento climatico, la desertificazione, l'avvelenamento della terra, dell'acqua e dell'aria, la perdita di biodiversità, l'incremento di allergie e malattie dovute alla contaminazione che ci stanno portando a un prevedibile collasso ecologico, economico, sociale e di civiltà annunciato per la seconda metà di questo secolo.

Questo modello di conquista della Natura è stato elaborato dall'*anthropos* (l'essere umano) o si accorda al mandato che configura l'*andros* (il maschio)? Nietzsche sosteneva che la *Volontà di Potere* è l'essenza stessa di tutto ciò che è vivo. Era sulla strada giusta. Però sospettiamo che la *Volontà di Potere* nietzschiana sia formulata in chiave di genere.



**Il modello della Modernità di conquista della Natura è stato elaborato secondo l'*anthropos* (essere umano) o in accordo con il mandato di genere per l'*andros* (maschio)?**

Nell'Era dell'Antropocene, l'umanità affronta la sfida del conseguimento di una civilizzazione ecologica e di una giustizia sociale e interspecie. Dobbiamo superare la distorsione androcentrica della cultura e della globalizzazione che ignorano le necessità della cura e che ci portano alla catastrofe ecologica. Con questo obiettivo, è necessario tenere in considerazione l'esperienza e i sentimenti di milioni di donne nel mondo, che lavorano tutti i giorni in difesa della Natura interna ed esterna in diversi ambiti, convinzioni e forme: l'insegnamento, la letteratura e l'arte, l'attivismo animalista ed ecologista, l'agroecologia, gli orti tradizionali delle contadine dei Paesi impoveriti, la difesa indigena del territorio, la scienza, la sovranità alimentare, le energie alternative, il riciclo e le altre migliaia di pratiche sostenibili della vita quotidiana in ambito domestico.

**L'ecofemminismo critico cerca l'uguaglianza e il superamento della distorsione androantropocentrica della globalizzazione in corso, chiedendo di tenere in conto le esperienze alternative delle donne**

I problemi ecologici e sociali del nostro tempo esigono l'analisi e la denuncia degli interessi economici neoliberisti implicati nella devastazione ambientale. L'esigenza della crescita illimitata è insostenibile, poiché cozza con i limiti del pianeta. Con le parole della pioniera dell'ecofemminismo, Françoise d'Eaubonne, il denaro è "l'ultima maschera del potere". La ricerca insaziabile della conquista alimenta gli imperi di ogni epoca. L'antico guerriero implacabile e il broker della crisi finanziaria hanno, in fondo, un modello simile che è l'egemonia maschile. Per questo motivo, la critica alle identità di genere, cioè ai modelli oppressivi patriarcali è indispensabile se vogliamo una trasformazione etico-politica profonda e durevole che vada oltre la gestione più giusta e razionale delle risorse.

Nell'organizzazione patriarcale del passato, la durezza e la mancanza di empatia del guerriero e del cacciatore si sono convertiti in valori, mentre gli atteggiamenti di affetto e compassione legati alle attività quotidiane della cura della vita sono state assegnate esclusivamente alle donne e fortemente svalutate. Nel moderno mondo capitalista, dietro all'insaziabile ricerca di denaro e dell'onnipresenza della competitività, pulsa l'antico desiderio del potere patriarcale. Da lì l'importanza di una critica profonda agli stereotipi di genere, per realizzare una cultura della sostenibilità. Non si tratta di cadere nell'essenzialismo né di un discorso di elogio che veda nelle donne le altruiste salvatrici dell'ecosistema, ma di riconoscere come altamente validi gli atteggiamenti e i comportamenti di empatia, cura, attenzione, insegnandole dall'infanzia a bambini e bambine e applicarla oltre la nostra specie, agli altri animali schiavizzati e sterminati a livelli senza precedenti, e alla Terra in generale. La critica all'androantropocentrismo del modello neoliberista di sviluppo rivela la correlazione psicosociale delle dinamiche economiche. Dal tempo del suffragismo ai nostri giorni, grazie agli sforzi di pensatrici e attiviste femministe, cui si unirono anche degli uomini, noi donne

siamo entrate del mondo della cultura e grazie a questo ora abbiamo più possibilità di correggere quegli aspetti legati a una lunga storia di esclusione della metà dell'umanità.

Dobbiamo sollecitare, insegnare e condividere atteggiamenti, ruoli e qualità della cura negli uomini, perché elogiarli senza uno sguardo critico che denunci le relazioni di potere sfocia in un discorso edulcorato e inconsistente. L'universalizzazione di un'etica della cura ecologica e post-genere è un compito irrisolto della vita quotidiana. Gran parte dell'emancipazione femminile si è appoggiata all'industrializzazione. Pensiamo, ad esempio, agli articoli imballati o "usa e getta", nefasti per l'ambiente, che però in molti casi hanno alleggerito il lavoro domestico. Se non poniamo l'uguaglianza nella cura, come potremo organizzare le infrastrutture quotidiane sostenibili senza sacrificare anche i margini incerti di libertà delle donne?

### **L'universalizzazione di un'etica della cura ecologica, post-antropocentrica e post-genere è un compito da realizzare nell'educazione e nella nostra pratica quotidiana**

Il modello della guerra contro la Natura comporta errori e pericoli derivanti dall'androantropocentrismo. I problemi ecologici attuali hanno origine dal modello meccanicista della Natura che si rifà a Bacone e Cartesio. Ricordiamo la stravagante teoria cartesiana dell'animale-macchina<sup>4</sup>. Nei secoli XVII e XVIII è iniziata la pratica molto diffusa della vivisezione, cioè la sperimentazione scientifica con animali vivi. Cartesio sosteneva che le grida di dolore degli animali nei laboratori erano come il rumore di un ingranaggio di orologeria perché gli animali, affermava il filosofo, erano incapaci di soffrire. La teoria dell'animale-macchina fu molto contrastata dalle donne illuminate dell'epoca che fu interpretata dai sostenitori di Cartesio come prova che le donne erano inadeguate alla filosofia. Questa questione ci porta all'"altra voce" delle donne nell'etica ed è un esempio della svalutazione della virtù propria dell'etica della cura: la compassione, qualità morale considerata minore della storia della filosofia. Perché è stata disprezzata la compassione? Forse perché ha un "genere"? Storicamente la compassione è stata ritenuta un atteggiamento femminile. Miguel de Unamuno ha osservato con perspicacia che le donne, parlando usavano spesso la parola "poverino". L'inferiorizzazione dell'atteggiamento compassionevole si deve in gran parte all'onnipresente status di genere nell'interpretazione dei fenomeni? Anche gli uomini possono sviluppare l'empatia e la compassione, però queste capacità e

---

<sup>4</sup> Sulla critica della studiosa Oliva Sabuco al precursore spagnolo di questa teoria, il medico rinascimentale Gómez Pereira, vedere Rosalía Romero, *Inteligencia y sentimientos en la Filosofía de la Naturaleza del siglo XVI, español*, in Alicia Puleo-Aimé Tapia González-Laura Torres San Miguel-Angelica Velasco Sesma (coords.), *Hacia una cultura de la sostenibilidad. - Análisis y propuestas desde la perspectiva de género*, Departamento de Filosofía de la Uva y CEG, 2015, pp. 77-84. <https://iris.unive.it/retrieve/handle/10278/3677556/77566/Hacia%20una%20cultura%20de%20la%20sostenibilidad.pdf;jsessionid=0D91F37D95F4E68A9CB39AA6F0CD6F45.suir-unive-prod-0>.

atteggiamenti non sono parte del modello virile che viene offerto ai giovani che si preoccupano di affermare la loro mascolinità.

Che relazione esiste tra la teoria cartesiana dell'animale-macchina respinta con indignazione dalle donne dell'epoca e dalla società attuale con i problemi di salute e sostenibilità? Per rispondere a questa domanda basti pensare agli scandali degli allevamenti e dei macelli rivelati recentemente, delle gabbie ristrette per le maiale gestanti e l'immobilizzazione dei vitelli, delle mucche e dei polli nella pratica degli allevamenti intensivi. Aver convertito gli animali in macchine infelici per produrre carne implica evidentemente uno sguardo senza compassione. Sono le animaliste e le ecologiste le eredi di quelle donne indignate dei secoli XVII e XVIII? Ci sono punti di contatto tra il modello di sviluppo tecnologico e la visione androcentrica che ha disprezzato le caratteristiche e gli atteggiamenti considerati femminili. Mentre sto scrivendo, mi torna in mente una conversazione che ebbi anni fa con un veterinario che casualmente si sedette accanto a me in un volo aereo che attraversava l'Atlantico. Stava tornando molto entusiasta da un corso di specializzazione di allevamento intensivo in Europa e progettava di applicare nel suo Paese quello che aveva imparato dove ancora allevavano mucche in libertà. Deciso a colmare "il ritardo", per aumentare la produzione e convertirsi nel paladino del "progresso", respinse le mie osservazioni sulla crudeltà estrema del tenere un animale rinchiuso in un luogo senza luce e senza potersi muovere fino al trasporto al macello. Con un sorriso sarcastico e condiscendente mi "spiegò" che non era importante e non ci si doveva lasciar trasportare dal "sentimentalismo". L'individuo probabilmente di successo della Modernità è colui che reprime i sentimenti e i valori contrari agli interessi tecno-economici in gioco. Essendo state escluse dalla competitività, dalla conquista e dall'espansione illimitata del potere, le donne si sono dedicate a coltivare i valori della cura della famiglia, dell'orto e del focolare. Pubblico e domestico: due spazi distinti, entrambi genderizzati. Essendo uscite dall'ambiente domestico abbiamo potuto giudicare lo spazio pubblico storicamente considerato maschile con uno sguardo esterno.

Anche da una prospettiva antropocentrica estrema, preoccupata unicamente del benessere umano, si può comprendere quanto l'allevamento industriale sia una pratica nociva, per varie ragioni: danneggia la nostra salute (pensiamo all'utilizzazione massiccia di antibiotici per l'ingrasso); utilizza enormi distese di coltivazioni per alimentare gli animali degli allevamenti mentre milioni di persone soffrono la fame; le emanazioni di metano nell'atmosfera e le infiltrazioni di liquame nelle falde acquifere causano un immenso deterioramento ambientale. Ignorare le necessità e le sofferenze dell'Altro, aumentare a dismisura il ritmo delle coltivazioni, ambire a raggiungere sempre nuovi record forzando i cicli vitali, sembra stranamente avere le sembianze dello stereotipo maschile del dominio e dell'impazienza. È innegabile l'esistenza di una componente di genere nelle radici della visione del mondo alla base dell'attuale sistema produttivo. Non pretendo di sostituire l'analisi dei meccanismi economici con una lettura di genere, né affermare che tutte le donne e tutti gli uomini sono uguali. Sottolineo solo che non possiamo ignorare che il sistema proviene da una cultura che sistematicamente ha escluso e inferiorizzato le donne. La storia lascia le sue tracce.

### **Il neoliberismo globale è uno degli avatar storici del patriarcato originario**

La correzione di rotta equivocata del nostro modello di sviluppo non passa né per un tentativo di ritorno a un passato naturale idealizzato né nel riporre una fede incondizionata nella scienza e nella tecnologia. Non si tratta di decidere tra il rifiuto della tecnica o praticare un'idolatria di ciò che è tecnologico. Il mio approccio ecofemminista non è né tecnofobico né tecnolatrato. Dobbiamo esigere il compimento effettivo del principio di precauzione assunto dall'Unione Europea nel 2000, che attualmente si sta allentando, soprattutto quando si firmano trattati internazionali di libero commercio che impediscono agli stati di proteggere la cittadinanza dalle scorrettezze e negligenze antiecologiche e antisociali delle grandi corporazioni.

Secondo il principio di precauzione si deve imporre la prudenza quando vi sia incertezza scientifica rispetto al rischio di danno irreversibile che una nuova attività o un nuovo prodotto possono comportare per l'ambiente e la salute. In accordo con tale principio, non è necessario che ci sia una dimostrazione definitiva del carattere nocivo per prendere misure di controllo e prevenzione. L'onere della prova ricade su chi pretende di introdurre un nuovo prodotto o una nuova attività, e non a coloro che ne sono eventualmente colpiti o interessati. Di fronte alle pretese di chi ritiene prioritari i guadagni sui rischi, il principio di precauzione comporta la trasparenza e la partecipazione democratica al dibattito.

Il contrario del principio di precauzione è il principio del rischio che accetta gravi pericoli per l'umanità e l'ecosistema se con questo si guadagna qualsiasi forma di potere. Il principio del rischio, che si vede oggi nel modello di sviluppo e nelle operazioni del capitalismo finanziario basato sulle fonti di energie fossili, possiede una evidente componente patriarcale: accettare il rischio è da tempo immemore un tratto distintivo necessario e valorizzato dalla virilità.

Nelle campagne su internet, quante firme hanno avuto bisogno di riunire le associazioni per esempio per ottenere che l'Unione Europea proibisse certi componenti agro-chimici che stanno sterminando le api, creature necessarie per l'impollinazione naturale senza le quali non può essere fermata una catastrofe senza precedenti? Quanti scienziati hanno osato far conoscere i risultati di ricerche che analizzano l'innocuità dei prodotti delle aziende che li patrocinano in un ambito in cui lo stato lascia sempre più all'iniziativa privata la responsabilità con l'appoggio della scienza? La crisi ecologica è chiaramente una crisi della democrazia. Potenti lobby transnazionali si incaricano delle decisioni necessarie in materia di protezione ambientale e di salute posticipandole indefinitamente.

### **La crisi ecologica è una crisi della democrazia**

L'ecofemminismo che affermo ha basi materialiste per cui, dalla mia prospettiva, il problema delle modificazioni tecnico-scientifiche della Natura non risiedono nell'alterazione di un ordine "sacro". Il problema e il rischio sono strumenti rudimentali e rozzi dell'intervento umano sugli attuali adattamenti sistemici complessi che hanno milioni di anni. Oggi assistiamo all'avanzamento di

ciò che chiamerò “tecnolatria”: la credenza fanatica nella tecnica come soluzione magica a tutto. Deve essere chiaro che la tecnica non può essere il nuovo idolo da adorare rinunciando alle nostre capacità di osservazione realista e di analisi critica.

### **La tecnolatria è la credenza nella tecnica come soluzione magica alla distruzione ambientale**

I “danni collaterali” e la possibile irreversibilità dei cambiamenti dell’ecosistema ci obbligano a esaminare le possibili conseguenze dei progetti e dei risultati scientifici e tecnologici, tenendo in debito conto il diritto umano alla salute in un ambiente sano, la giustizia e la compassione anche verso gli animali, la preservazione della biodiversità e il patrimonio ambientale che lasciamo alle generazioni future.

La scienza e la tecnologia hanno migliorato la nostra qualità di vita sotto molti aspetti, però al contempo hanno portato nuovi problemi, soprattutto convertendosi in potenti strumenti di una razionalità economica aliena al bene comune. Una delle cause per cui l’ecologia diviene una questione femminista è il fatto che l’inquinamento provoca patologie gravi nelle donne e lede la loro salute riproduttiva. Siamo libere di scegliere tra salute e malattia? Possiamo decidere condizioni sicure di lavoro? Possiamo avere sufficiente denaro per acquistare alimenti sani, senza pesticidi? Nei paesi più sviluppati, le divisioni di classe non si traducono più in chi mangia molto o chi ha fame, ma nell’accesso ad alimenti non trattati con sostanze agro-tossiche o altre materie nocive o prodotti industriali altamente inquinati. Forse dovremmo avere diritto a cibo sano prodotto in condizioni di lavoro dignitose e sicure? I nostri corpi sono Natura. Per questo il modo in cui li trattiamo e li tratta il complesso tecnico-scientifico della civiltà contemporanea è uno degli aspetti, e non il minore, della relazione tra femminismo ed ecologismo.

Risulta indubbio che l’inquinamento ambientale riguardi tutti gli esseri umani, ma non nello stesso modo. Nell’infanzia, per esempio, quando il sistema immunitario non si è ancora completamente sviluppato, si corrono maggiori rischi. E come spiega l’endocrinologa Carme Valls-Llobet in un libro che presenta molti utili consigli applicabili nella quotidianità<sup>5</sup>, anche le donne sono molto colpite dall’inquinamento ambientale. Questo è dovuto al fatto che le sostanze chimiche tossiche si fissano nel tessuto adiposo, che proporzionalmente è maggiore nel corpo femminile. Da qui la sindrome da ipersensibilità chimica multipla<sup>6</sup> o altre malattie collegate all’inquinamento ambientale sono maggiormente presenti nelle donne.

---

<sup>5</sup> Carme Valls-Llobet, *Medio Ambiente y Salud, Mujeres y hombres en un mundo de nuevos riesgos*, Colección Feminismos, Cátedra, Madrid 2018.

<sup>6</sup> La Sindrome da sensibilità chimica multipla (Multiple chemical sensitivity syndrome - MCS) o Intolleranza idiopatica ambientale ad agenti chimici (IIAAC) è un disturbo cronico, reattivo all’esposizione a sostanze chimiche, a livelli inferiori rispetto a quelli generalmente tollerati da altri individui, e in assenza di test funzionali in grado di spiegare segni e sintomi ([http://www.salute.gov.it/portale/temi/p2\\_6.jsp?id=4405&area=indor&menu=salute](http://www.salute.gov.it/portale/temi/p2_6.jsp?id=4405&area=indor&menu=salute)) NdT.

**La forma in cui il complesso tecnico-scientifico contemporaneo tratta i nostri corpi è un aspetto importante della relazione tra femminismo ed ecologia**

Si può decidere che la salute sia una forma di libertà e una condizione per la sua messa in pratica. Le malattie limitano le nostre capacità, la nostra energia e la nostra mobilità. La salute dipende da numerosi fattori, alcuni dei quali sono di carattere politico, come la classe sociale, l'esistenza di un'assistenza sociale efficiente e il modello di sviluppo tecnologico che ci viene imposto. Il diritto a un ambiente sano è stato proclamato un diritto umano di terza generazione, però, come ho già indicato, non viene rispettato. Numerosi studi hanno sottolineato le cause ambientali nell'allarmante aumento di cancro al seno e all'utero, alla prostata, di fibromi, della mastopatia fibrocistica, dell'endometriosi, delle malattie tiroidee e autoimmuni, dell'obesità, del diabete mellito di tipo II, della fibromialgia, della sensibilità chimica multipla, dell'Alzheimer, del Parkinson e di altre patologie. Nel caso del cancro al seno, per esempio, ho spesso letto articoli di divulgazione che colpevolizzano gli stili di vita stessi delle donne come la mancata pratica di esercizio fisico per lo sviluppo del cancro stesso... Mai si menziona la tossicità ambientale. È già stato dimostrato che l'esposizione a organoclorurati, parabeni, metalli pesanti, radiazioni ionizzanti, campi elettromagnetici, erbicidi, insetticidi e altre sostanze tossiche presenti in ambiente lavorativo e domestico (cosmetici, prodotti detergenti, etc.) sono collegati all'aumento di queste malattie e hanno effetti multigenerazionali e transgenerazionali, potendo le patologie manifestarsi dopo due o tre generazioni<sup>7</sup>. Nonostante ciò, non si stabiliscono normative necessarie per proteggere la popolazione e l'ecosistema. Prevale la mancanza di informazioni e lo scetticismo. La libertà neoliberista è quella del mercato, non delle persone. Gli alimenti biologici sono più costosi di quelli industriali perché la loro produzione rispetta il ciclo naturale di sviluppo degli organismi viventi senza accelerarlo artificialmente per aumentarne i guadagni. Inoltre, gli agricoltori biologici non hanno i sostegni istituzionali che ricevono paradossalmente gli agricoltori che utilizzano sostanze agro-tossiche. Molte persone che vorrebbero acquistare prodotti alimentari biologici non possono farlo. Alimentarsi senza sostanze agro-tossiche non dovrebbe essere il lusso di una minoranza, ma un diritto di tutti. Dobbiamo esigere l'applicazione del modello di produzione e di qualità di vita che non siano dannose per gli esseri viventi, umani e non umani e per il resto dell'ecosistema. Esistono già delle nuove discipline scientifiche, come l'agro-ecologia, che mostrano la loro fattibilità. Manca solo la coscienza civile generalizzata e la volontà politica per favorirle ai modelli di produzione, concorrenza sleale e deregolamentazione progettati dall'egoismo e dall'avidità senza limiti.

---

<sup>7</sup> Carne Valls-Llobet, *op.cit.*

**Gli alimenti senza sostanze agro-tossiche non dovrebbero essere il lusso di una minoranza, ma un diritto per tutta la popolazione**

Evidentemente, l'ecofemminismo non si riduce a tali questioni di carattere prudenziale, ma è una filosofia che ci invita a cambiare le relazioni che abbiamo con la Natura. Però, sapere che la nostra salute è in gioco può essere un buon inizio per cominciare ad interrogarci sugli interessi occulti contrari al bene comune che si presentano spesso sotto la bandiera del progresso tecnologico.

L'ecofemminismo è animato da un atteggiamento critico e dubbioso verso la scienza e la tecnologia che contrasta con la fiducia totale vigente nella gran parte della popolazione e degli "esperti". A mio parere, l'ecofemminismo non deve cadere in un rifiuto pericoloso e fondamentalista della scienza e della tecnologia che implicherebbe un assurdo ritorno al passato. Prendiamo il caso della medicina. Le terapie alternative sono spesso inefficaci per curare malattie gravi e, a volte, sono delle vere e proprie truffe. Di recente alcune persone hanno perso la vita per aver rifiutato trattamenti medici convenzionali, ponendo cieca fiducia in ciarlatani che promettevano cure che non sono mai arrivate.

**L'ecofemminismo critico non implica un pericoloso rifiuto della scienza medica che possa portare a fidarsi di pseudoterapie alternative incapaci di curare le malattie gravi**

Evitare la fede cieca nella scienza e nella tecnologia consiste semplicemente nel mantenere il nostro giudizio critico e conservare un certo margine di decisione di fronte all'opinione degli esperti, opinione che a volte cambia radicalmente, sfortunatamente troppo tardi per le persone ammalate. Per esempio, la terapia ormonale sostitutiva per la menopausa fu presentata negli anni Novanta del secolo scorso come il miracoloso superamento dei disturbi del climaterio e ora è stata abbandonata per i rischi che comportava per la salute. Il pericolo dello sviluppo di cancro alla mammella, prontamente segnalato da fonti indipendenti rispetto alle grandi imprese farmaceutiche, come quelle del governo svedese e dei gruppi femministi specializzati nella salute delle donne, furono ufficialmente riconosciuti molte donne erano però già in trattamento da svariati anni.

**L'ecofemminismo è un'ermeneutica del dubbio sulla forma del trattamento sia dei nostri corpi che della base materiale di cui necessitiamo per vivere, cioè l'ecosistema**

Noi esseri umani siamo corpi che devono acquisire la autocoscienza di appartenere al tessuto della vita molteplice e multiforme della Terra, e comprendere che la sua distruzione è a medio e lungo termine anche la nostra. Quando la scienza e la tecnologia creano problemi invece di risolverli, quando pretendono di impossessarsi della Natura per convertirla in schiava e mero oggetto di compravendita, diventano arroganza e insensatezza smisurate, diventano *hybris*. L'*hybris* è stata descritta nel pensiero greco classico come un errore umano fatale.

Adottare una visione ecofemminista critica del mondo non implica rinunciare alla scienza e alla tecnologia. Si tratta di cercare una scienza empatica, correggere una distorsione riduzionista e migliorare il suo sviluppo, sostituendo la volontà di dominio con l'atteggiamento etico di cooperazione e ascolto attento. In questo senso è particolarmente rappresentativo il lavoro di ricerca e divulgazione della biologa statunitense Rachel Carson<sup>8</sup>. Una delle teoriche precorritrice dell'ecofemminismo, Mary Daly, la considerò la Cassandra della crisi ecologica per il suo libro *Primavera Silenziosa* del 1962. In questa opera, Rachel Carson ammoniva sui pericoli, per gli animali selvatici e per gli umani, a causa delle irrazioni delle coltivazioni con il DDT. Dimostrava che questo veleno si trasmette attraverso la catena trofica. Il titolo poetico del libro di Carson alludeva alla morte degli uccelli a causa degli insetticidi. Ammalata di cancro al seno, si definì lei stessa vittima della guerra contro la natura dichiarata dall'agricoltura industriale. La reazione delle grandi aziende chimiche fu molto aggressiva. Tentarono di sminuire la sua credibilità come scienziata avvalendosi di stereotipi di genere che la presentavano come una zitella mistica e sdolcinata. Tuttavia, dopo la sua morte nel 1964, la sua figura fu riconosciuta e ricordata dal movimento ecologista ed ecofemminista come una pioniera che rivelò la vulnerabilità umana alle pratiche ecocide.

### **L'ecofemminismo non deve essere né tecnofobico né tecnolatra**

Nella ricerca di una scienza empatica, la teoria ecofemminista ha anche evidenziato le ricerche di Barbara McClintock. Questa genetista, che scoprì i "trasposoni", sequenze di DNA capaci di spostarsi all'interno del genoma, insistette nella necessità di ascoltare la materia, di aprirsi alla sua enorme complessità. Sosteneva che era necessario mantenere con l'oggetto della ricerca una relazione empatica che permettesse l'intimità senza eliminare la differenza.

Nondimeno, se c'è un esempio assolutamente chiaro delle potenzialità dell'atteggiamento empatico per l'acquisizione della conoscenza, questo ci viene dalle primatologhe: Dian Fossey, che fu assassinata dai cacciatori per aver difeso i suoi "oggetti" di studio, i gorilla di montagna; Biruté Galdikas, che ha dedicato la sua vita all'osservazione e alla difesa degli oranghi; e Jane Goodall, che ha fatto altrettanto con gli scimpanzé. Grazie a loro, la primatologia è un esempio dell'effetto delle caratteristiche di genere nel contenuto e nel metodo della scienza<sup>9</sup>. Richieste dall'antropologo Louis Leakey per studiare le origini della nostra specie, queste tre pioniere hanno segnato una svolta nel modo di conseguire la conoscenza scientifica.

---

<sup>8</sup> Vedi María José Guerra, *¿Un vínculo privilegiado mujer-naturaleza? Rachel Carson y el tránsito de la sensibilidad naturalista a la conciencia ecológicas*, in "Medi Ambient: Tecnología i cultura", 40, 2007.

<sup>9</sup> Marta I. González, *Creer para Ver: Primates, homínidos y mujeres*, in *Mujeres Pioneras*, Col. La Historia no contada, Editora Municipal-Instituto de la Mujer, Albacete 2004.



Quando iniziò le sue osservazioni a Gombe, in Tanzania, Jane Goodall trasgredì una delle istruzioni metodologiche che le avevano dato. Invece di assegnare un numero a ognuno degli individui del gruppo di scimpanzé che studiava, lei diede loro un nome. Nel suo caso non si tratta di un dettaglio aneddotico. Dar loro un nome era riconoscerne lo status di soggetti di una vita, di rispettarli e amarli. L'eredità di queste tre primatologhe è immensa, tanto nella conoscenza delle specie studiate che nell'innovazione metodologica che ha coinvolto i loro atteggiamenti, la loro pratica e che ha fatto scuola. Grazie all'ascolto empatico, Jane Goodall è considerata la scienziata che ha cambiato la definizione della nostra specie: oggi si riconosce che l'*homo faber* non era una descrizione soddisfacente, dal momento che Goodall scoprì che anche gli altri primati fabbricano e utilizzano strumenti, e non solo gli umani. Sappiamo inoltre, grazie ai suoi studi, che non siamo l'unica specie che pratica la guerra organizzata. Nella primatologia, il contatto empatico è riuscito a scoprire ciò che lo studio freddo e distaccato degli individui numerati non era stato in grado di chiarire.

D'altro canto, una scienza all'altezza del nostro tempo deve comprendere e trattare adeguatamente la complessità ecosistemica senza disdegnare a priori le conoscenze tradizionali. Al contrario, continueremo ad applicare una nozione di sviluppo che è, in realtà, con le parole di Vandana Shiva, un "mal sviluppo". In India, durante l'introduzione generalizzata del sistema della monocoltura intensiva, gli esperti disprezzavano il sapere tradizionale sulle piante che avevano i contadini nativi e il risultato fu la comparsa di nuovi parassiti, della desertificazione e dello squilibrio degli ecosistemi locali. Si mise in moto una guerra contro la Natura che distrusse la biodiversità e la diversità culturale<sup>10</sup>. Basta questo esempio, tra i molti esistenti, per comprendere che una cultura della sostenibilità esige una concezione della conoscenza più democratica, interculturale e aperta all'esperienza delle donne.

L'obiettivo della critica ecofemminista non deve essere la distruzione della scienza e la sua sostituzione con qualche tipo di pensiero mistico, che finisca prima o poi per ridurre i diritti delle donne. Riconoscere i saperi silenziati non implica l'equiparazione e l'accettazione di qualsiasi pseudoconoscenza. Insisto su questo punto perché è necessario mantenere una posizione che non sia né tecnofobica né tecnolatrata.

Desidero finire questo capitolo con una riflessione sull'educazione ambientale come uno degli strumenti per affrontare questa crisi ecologica della democrazia. Così come di solito si fa, l'attuale educazione non adempie ai suoi doveri né resiste a un esame critico alla luce dell'ecofemminismo. L'educazione ambientale predominante non facilita l'evoluzione di una coscienza critica dei ruoli di genere e non visibilizza sufficientemente le donne ribelli, resilienti o vittime della crisi ecologica. Non favorisce nemmeno la comparsa dei sentimenti empatici rispettosi del mondo naturale.

---

10 Vandana Shiva, *Terra Madre. Sopravvivere allo sviluppo*, ISEDI, Milano, 1990, tr. it. Marinella Correggia.

Si insegna a partire dal dualismo ragione/emozione proprio della storia patriarcale, riducendo a pura statistica e accumulazione di dati incapaci di generare interesse per un insegnamento che oggi dovrebbe essere la chiave della nostra esistenza individuale e collettiva.

**L'educazione ambientale predominante non facilita l'evoluzione di una coscienza critica dei ruoli di genere e non visibilizza sufficientemente le donne come vittime della crisi ecologica e come protagoniste del cambiamento verso una cultura della sostenibilità**

Ritengo che l'educazione ambientale potrà essere pienamente efficace solo se compirà le seguenti condizioni:

- abbandonare la distorsione androcentrica che porta attualmente a confondere la formazione con l'accumulazione di dati tecnici e numerici sulla gestione dell'ambiente, dei rifiuti, etc. Il significato sottinteso di genere implica un'opposizione tra la ragione e l'emozione che corrisponde al dualismo tra maschile (considerato neutro e superiore) e femminile (visto come sessuato e inferiore). Garantire un'autentica educazione ecologica emozionale che risvegli l'amore per la natura e gli esseri viventi che ne fanno parte devono essere l'obiettivo centrale e il criterio che guida la selezione dei materiali pedagogici. Un modello di integrazione efficace di conoscenza scientifica e sentimenti empatici verso gli animali e l'ambiente naturale si trova nel programma di educazione *Radici e Germogli (Roots & Shoots)*, creato dalla primatologa Jane Goodall e sviluppato in oltre cento paesi. Nel sito web della Fondazione Jane Goodall<sup>11</sup>, chiunque può partecipare a questi progetti e programmi educativi e formare un proprio gruppo locale, ricevendo consulenza e materiali.

**L'educazione ambientale deve offrire un'autentica educazione ecologica emozionale che susciti l'amore per la Natura e gli esseri viventi che ne fanno partecipa**

- Inserire informazioni sull'impatto del deterioramento ambientale sulle donne povere del Sud del mondo e sui loro figli e figlie, portando anche esempi di pioniere nella lotta individuale e collettiva in difesa della Natura. Le donne non sono solo vittime che soffrono della crisi ecologica, sono anche protagoniste ribelli e resilienti che mostrano il cammino per il cambiamento della scienza, in difesa del territorio dei popoli indigeni, del sapere tradizionale degli orti e della flora locale, dell'arte e della letteratura<sup>12</sup>... Donne che hanno dato la loro vita per

---

<sup>11</sup> Sito del Institut Jane Godall Italia: <https://www.janegoodall.it/> NdT.

<sup>12</sup> Sulle scrittrici contemporanee in lingua inglese che presentano sensibilità ecofemminista nei loro racconti, vedere Carmen Flys Jumquera *Ecocrítica y ecofeminismo: diálogo entre la filosofía y la*

difendere la natura come l'attivista ambientalista honduregna Berta Cáceres, che hanno realizzato progetti ecologici e valorizzato le donne povere come Wangari Maathai con il suo Movimento Green Belt in Kenia, o coloro che hanno rivoluzionato la conoscenza scientifica come la già citata Jane Goodall, possono essere di grande ispirazione per le bambine, i bambini e le/i giovani, che sono la speranza per un futuro di pace.

- Affidare l'educazione ambientale a insegnanti che sentano realmente l'amore per la Natura e comprendano l'assoluta urgenza di educare ecologicamente ai tempi del cambiamento climatico e della sesta estinzione di massa della biodiversità, propria dell'Antropocene. Il potere tecnologico moderno deve essere accompagnato da un'etica della responsabilità.
- Includere la nuova coscienza etica verso gli animali che si sta sviluppando molto nella società, come negli studi accademici di avanguardia. L'impegno degli/delle studenti per l'ambiente non può ignorare gli animali come individui. La pratica della cura verso coloro che sono più vulnerabili, anche se non sono di specie in pericolo di estinzione, più che essere una questione di giustizia, è la forma più sicura di sviluppo di sentimenti positivi verso la Natura nel suo complesso.
- Menzionare la mancanza dei diritti sessuali e riproduttivi delle donne in numerosi paesi del mondo quando si tratta la questione della pressione demografica sulle risorse del pianeta. La femminilizzazione della povertà, le barriere poste all'alfabetizzazione e alla formazione delle bambine e all'educazione sessuale, così come le leggi che impongono la maternità forzata, sono aspetti dell'oppressione delle donne che hanno importanti implicazioni ecologiche.
- Utilizzare l'analisi degli stereotipi di genere per smantellare il modello consumista e denunciare le attività insostenibili o contrarie a una coscienza etica applicata oltre l'umanità (la modella sexy come lusinga per vendere l'ultimo modello di auto o cambiare continuamente abiti, la supposta "virilità" del cacciatore, la "femminilità" della pelliccia, etc.).
- Spiegare i principi e le forme alternative della 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, il commercio equo e solidale, le cooperative ecologiche...

Un altro mondo è possibile ed è già in cammino. Potete aiutare a costruirlo in molti modi, uno di questi è l'educazione ambientale.

---

*crítica literaria*, in Alicia Puleo, *Ecología y género en diálogo interdisciplinar*, Colección Moral, Ciencia y Sociedad en la Europa del siglo XXI, Plaza y Valdés, Madrid 2015, pp. 307-320.

---

# Verso una ecopedagogia della letteratura ambientale per l'infanzia<sup>1</sup>

---

di

Greta Gaard\*

**Abstract:** In this article ecofeminist Greta Gaard outlines ecopedagogical criteria for children's book by discussing the themes of several children's books that concern consciousness against forms of domination, such as those against animals and environment. She argues that "Ecopedagogy looks at children's environmental texts for their potential to illuminate current environmental issues, as well as the roots of those issues, and the strategies for responding to those issues, both individually and collectively". The only possible way to resist domination is to develop a sense of self interconnected with the natural world and all creatures – human and non human beings – living on planet earth.

Il mondo che abbiamo conosciuto nella nostra infanzia – dove e come non importa – sta cambiando. Non ci sono più i campi di fragole e i boschetti di arance, i limpidi cieli azzurri e le montagne color porpora della mia infanzia trascorsa nella San Fernando Valley di Los Angeles. Sono finiti i giorni passati a correre in mezzo agli irrigatori nelle spensierate ore dei pomeriggi d'estate, con l'acqua che scorreva dal folto del prato erboso lungo le strade fino alle macchine. Non si vedono più i fianchi delle montagne ricoperti di salvia e achillea, papaveri arancioni, lupini viola e margherite gialle, dove le lepri, i coioti e le ghiandaie azzurre trovavano cibo, acqua e libertà sufficiente a vivere le loro vite selvagge. Sono finiti i giorni della benzina a 25 centesimi al gallone, della spazzatura bruciata nel retro dei giardini, delle infinite ore passate a chiacchierare, prendere il sole e giocare sulla spiaggia senza bisogno di creme per proteggersi dal cancro alla pelle, senza la paura di nuotare in mezzo a buste di plastica, metalli arrugginiti, siringhe e pezzi di vetro.

---

\* Greta Gaard è docente di inglese all'Università del Wisconsin-River Falls e cofondatrice del Minnesota's Green Party. La sua prima antologia, *Ecofeminism: Women, Animals, Nature* (1993), collocava la giustizia interspecie al centro della teoria ecofemminista. A quest'opera fece seguito *Ecofeminist Literary Criticism* (1998) curata insieme a Patrick D. Murphy. In *Ecological Politics: Ecofeminists and the Greens* (1998) ricostruisce lo sviluppo del movimento verde negli USA e valuta le potenzialità di un ambientalismo radicale nella politica elettorale USA. Tra le sue opere più recenti si ricorda: *International Perspectives in Feminist Ecocriticism* (2013) e *Critical Ecofeminism* (2017); la sua eco-memoria, *The Nature of Home* (2007) è stata tradotta in cinese e in portoghese.

<sup>1</sup> *Toward an Ecopedagogy of Children's Environmental Literature* è apparso in "Green Theory & Praxis: The Journal of Ecopedagogy", vol 4, 2, 2008, pp. 11-24. Ringraziamo l'autrice per averci autorizzato a pubblicare il saggio in lingua italiana. La traduzione è di Francesca Casafina.

Alcune di queste perdite fanno soffrire, ma altre ci dicono che dobbiamo cambiare i nostri comportamenti. Mentre la temperatura del pianeta aumenta, la popolazione cresce e la deforestazione non accenna a diminuire; mentre la violenza globale contro donne, bambini, animali ed ecosistemi procede indisturbata, a cosa serve leggere libri di letteratura ambientale? Questa è la questione posta dalla ecopedagogia, uno specifico campo della prassi scaturito dal lavoro di ecoattiviste-i che sono anche scrittori e scrittrici, insegnanti e ricercatori-ici nel campo della letteratura ambientalista. Prima di spiegare cosa fa la ecopedagogia e la sua importanza per la letteratura ambientalista per l'infanzia, voglio anzitutto ripercorrere le tappe del suo sviluppo tanto dalla letteratura ambientalista quanto dall'attivismo e dalle pratiche sociali che molte-i di noi che lavoriamo nel campo della ecopedagogia abbiamo voluto portare: le nostre storie come artiste-i del cambiamento sociale.

### **Dalla ecocritica alla ecopedagogia**

L'inizio formale della ecocritica è spesso identificato con la nascita della Association for the Study of Literature and Environment (ASLE), nel 1992, seguita dalla nascita della rivista "ISLE: Interdisciplinary Studies in Literature and Environment", nel 1993, e dalla pubblicazione dell'antologia curata da Cheryl Burgess Glotfelty e Harold Fromm *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology* nel 1996. Nell'introduzione al volume, Glotfelty definisce la ecocritica come "the study of the relationship between literature and the physical environment" (p. xviii). Lo scopo della ecocritica era semplice: 1. accogliere e conferire legittimità accademica al lavoro di una nuova generazione di studiose e studiosi di letteratura che stavano scoprendo, discutendo e interpretando i testi letterari sull'ambiente; 2. esaminare le rappresentazioni della natura e i valori ambientali nei testi; 3. esplorare le interconnessioni fra natura e cultura; 4, e più importante, rispondere ai problemi ambientali e "contribute to environmental restoration, not just in our spare time, but from within our capacity as professors of literature" (p. xxi). Dal momento che "ecocriticism has been predominantly a white movement", Glotfelty riteneva che "it will become a multi-ethnic movement when stronger connections are made between the environment and issues of social justice, and when a diversity of voices are encouraged to contribute to the discussion" (p. xxv). Nella sua prima articolazione, quindi, la ecocritica era prevalentemente appannaggio di ricercatori e ricercatrici bianche-i, di classe media, e in predominanza eterosessuali, con all'attivo una militanza ambientalista, e che avevano liberamente adottato la strategia di creare una nuova associazione nel campo degli studi letterari per mettere in collegamento il loro attivismo e il loro settore di ricerca.

La successiva articolazione della ecocritica, la ecomposizione, ha portato a pedagogie ancora più radicali. Essa era indirizzata agli studenti del primo e secondo anno del college, ed esplorava le differenze sociali e le loro analogie con la biodiversità. La ecomposizione ha allargato gli orizzonti della ecocritica, apportando una maggiore consapevolezza delle differenze sociali e delle analisi femministe. Il campo della ecomposizione si è sviluppato a partire da antologie

di testi, formalmente prendendo avvio grazie alla pubblicazione del volume curato da Christian R. Weisser e Sid Dobrin *Ecomposition: Theoretical and Pedagogical Practices* (2001), a breve seguito dal volume scritto dai due autori *Natural Discourse: Toward Ecomposition* (2002). Negli anni novanta erano già apparsi molti testi (Anderson e Runciman, 1995; Levy e Hallowell, 1994; Morgan e Okestrom, 1992; Ross, 1995; Slovic e Dixon, 1993; Verburg, 1995; Walker, 1994), ma la connessione fra giustizia sociale e giustizia ambientale contenuta nel testo di Anderson, Slovic e O'Grady, *Literature and the Environment: A Reader on Nature and Culture* (1999), avvia un dialogo fra classe, "razza", genere e sessualità.

Operando queste stesse connessioni fra problemi ambientali e giustizia sociale ed economica, la letteratura critica ecofemminista si è sviluppata subito dopo, coniugando la letteratura con l'attivismo delle ecofemministe. In breve, l'ecofemminismo è una prospettiva che considera i problemi ambientali e sociali come fundamentalmente interconnessi. Partendo dal riconoscimento di una inseparabile violenza attuata contro donne, bambini e natura, le ecofemministe operano connessioni non solo fra sessismo, specismo e oppressione della natura, ma anche fra altre forme di discriminazione sociale – razzismo, classismo, eterosessismo, ageismo, abilismo e colonialismo – come parte dell'aggressione alla natura operata dalla cultura occidentale. L'ecofemminismo studia le strutture di oppressione del sistema, identificando tre stadi nella evoluzione della "logic of domination" (Heller, 1999; King, 1989; Warren, 1990): 1. alienazione (credere in una identità separata, individualismo, autonomia); 2. gerarchia (elevare un'unica caratteristica come la unica in grado di definire il sé); 3. dominazione (giustificare la subordinazione di altri esseri sulla base di una loro presunta inferiorità e mancanza di quell'unica caratteristica).

L'attivismo ecofemminista precede la ricerca, con diverse azioni dimostrative come la Feminist's for Animal Rights, la Women's Pentagon Actions, il WomanEarth Feminist Peace Institute, Left Greens e l'organizzazione della Earth Day Wall Street Action nel 1990, insieme al Green Party, al Communist Party e a numerose organizzazioni anarchiche, e molte altre azioni organizzate per contrastare il dominio corporativo. Negli studi letterari, i due lavori separati ma simultanei di Patrick Murphy (*Literature, Nature, and Other: Ecofeminist Critiques*, 1995) e quello di Greta Gaard per la creazione del Modern Language Association Panel on Ecofeminist Literary Criticism (una speciale sezione all'interno del MLA) ha portato al numero speciale di "ISLE" *Ecofeminist Literary Criticism* (1996), poi diventato un libro (1998). I lavori di altre studiose di letteratura femminista ed ecofemminista (Anderson, 1991; Norwood, 1993; Bigwood, 1993; Westling, 1996; Stein, 1997; Gates, 1998) hanno poi fornito nuovi testi e nuove letture. Nell'anno 2000, che ha visto la pubblicazione dei volumi di Glynis Carr (*New Essays in Ecofeminist Literary Criticism*) e di Lorraine Anderson e Thomas S. Edwards (*At Home on This Earth: Two Centuries of U.S. Women's Nature Writing*), il significato del lavoro ambientale femminista nei campi dell'arte e della letteratura, così come in quello della critica letteraria, è stato saldamente stabilito. Alla fine della loro introduzione al numero *Ecofeminist Literary Criticism*, Gaard e Murphy concludono:

To the extent that ecofeminist literary criticism illuminates relationships among humans across a variety of differences and between humans and the rest of nature, exploring ways that these differences shape our relationships within nature; to the extent that it offers a critique of the many forms of oppression and advocates the centrality of human diversity and biodiversity to our survival on this planet; and to the extent that it emphasizes the urgency of political action aimed at dismantling institutions of oppression and building egalitarian and ecocentric networks in their place – to the extent that it does all these things, ecofeminist literary criticism has a vital contribution to make (p. 12).

Se fallisce in questo, allora la critica letteraria ecofemminista non serve, non può dirsi veramente ecofemminista, e si riduce a semplice variante della critica letteraria. Questo appello radicale a riconoscere l'interdipendenza e la necessità di coniugare la teoria con la pratica (*praxis*) riprende il quarto e "più importante" obiettivo della ecocritica, così come inizialmente articolato da Glotfley (1996) e successivamente rafforzato dal lavoro di studiose-i e attiviste-i impegnate-i nello studio della giustizia ambientale e della ecopedagogia come campi intrinsecamente correlati. Nel 1999, in occasione della conferenza biennale della ASLE, a Kalamazoo, si è pensato un Diversity Caucus per favorire la presenza e la partecipazione di studiose-i di ecocritica non bianche-i, scrittori e scrittrici, artiste-i. I primi organizzatori erano prevalentemente accademici e accademiche bianche-i e di classe media, impegnate-i nell'attivismo antirazzista e con legami con la militanza ecologista di colore. Le loro differenti prospettive hanno radicalmente cambiato il panorama degli studi ecocritici, dal "natural writing" – incentrato principalmente sulla forma del saggio – al cosiddetto "environmental writing", che includeva non solo saggi ma anche narrativa e poesia, fantascienza, interviste, editoriali e altre forme di scrittura. Grazie a questo cambiamento l'ecocritica si è resa popolare, grazie anche allo sviluppo di una nuova pedagogia ecocritica – la ecopedagogia – che enfatizzava l'impegno civile come componente fondamentale nelle lezioni di ecocritica. I primi leader di ASLE-Diversity Caucus, Rachel Stein e Joni Adamson, hanno pubblicato *The Environmental Justice Reader* (2002) e *New Perspectives on Environmental Justice* (2004), il secondo volutamente incentrato sull'attivismo ambientalista e le componenti di "razza", cultura e sessualità come parte dei nessi fra natura e identità sociali al centro della ricerca ecocritica.

In pochi si erano accorti che tutta l'attenzione della ecocritica si concentrava principalmente sulla letteratura ambientale per adulti. Lentamente ha iniziato a prendere forma una ecocritica dedicata alla letteratura ambientale per bambini con un numero speciale di "The Lion and the Unicorn" su *Green Worlds: Nature and Ecology* (1995), e un numero speciale su *Ecology and the Child* del "Children's Literature Association Quarterly" (inverno 1994-95). Nello stesso periodo "ISLE" pubblicava una raccolta di saggi sul racconto *The Lorax* (inverno 1996), sollevando questioni critiche sulla retorica ambientalista nei libri per bambini. Nei dieci anni successivi hanno visto la luce moltissimi saggi e monografie che hanno dato un importante contributo allo sviluppo di una ecocritica incentrata sulla letteratura per bambini (Bradford, 2003; op de Beeck, 2005; Monhardt e Monhardt, 2000; Sturgeon, 2004). Il campo è stato formalmente inaugurato con la pubblicazione del volume di Sid I. Dobrin e Kenneth B. Kidd *Things: Children's Culture and Ecocriticism* (2004). Vista la predominanza delle favole a sfondo animale nella letteratura per bambini, questo ramo della ecocritica ha dato grande enfasi al

rapporto fra animali e bambini per studiare il legame fra natura e cultura, con un'attenzione particolare alla soggettività o oggettivazione degli animali raffigurati nelle narrazioni. Nei paragrafi successivi mi occuperò appunto di esplorare le relazioni inter-specie o gli "animal studies", la letteratura ambientale per bambini (e la giustizia ambientale), l'ecofemminismo e la ecopedagogia.

### **Ecopedagogia e letteratura ambientale per bambini**

È ora di andare a letto, l'ora del sonnellino, l'ora delle favole, e di solito leggo a mia figlia libri illustrati, che articolano in parole e immagini i valori ecologici che mi sono cari come mi è cara la mia bambina. Lei si addormenta fra le mie braccia, io metto via i libri, la adagio sul letto e lei mi dice con un sussurro di voce: "Mosquitoes", e allora capisco che è a conoscenza del virus del Nilo occidentale, delle zecche dei cervi e del morbo di Lyme, delle rane deformate dai pesticidi usati in agricoltura, e degli allevamenti di tacchini dentro gabbie sporche e affollate dove i poveri animali vivono vite atroci. Se scelgo con cura le storie da leggere, mia figlia saprà anche di uccelli in fuga dalla prigionia, comunità che supportano gli agricoltori biologici locali, si prendono cura della terra e ascoltano gli animali. I suoi libri illustrati possono insegnarle questo e molto altro.

L'ecopedagogia solleva importanti questioni di prassi – la necessaria unità di azione e teoria – utili alla ecocritica. Notando la separazione fra teoria e attivismo, focalizzandosi su una *altra* giustizia sociale o ecologica e/o giustizia interspecie, la ecopedagogia solleva il problema della invisibilità degli *animal studies* nella ecocritica, sostenendo la irrinunciabile confluenza fra giustizia sociale, giustizia ecologica e giustizia interspecie quale nodo centrale di un'autentica prassi liberatrice (Humes, 2008). La ecopedagogia si distingue chiaramente da un certo tipo di educazione ambientale comodamente inserita nella cornice neoliberista globale, che propone una difesa dello "sviluppo sostenibile" senza mettere in questione la insostenibilità di una crescita economica infinita. Nel provocatorio saggio del 2008 *From Education for Sustainable Development to Ecopedagogy: Sustaining Capitalism or Sustaining Life?* Richard Kahn identificava tre tipi ecoletteratura come altrettanti obiettivi per una ecopedagogia in grado di sviluppare una "more just, democratic and sustainable planetary civilization" (p. 9).

In primo luogo, la ecopedagogia vuole sviluppare un'alfabetizzazione ambientale di base, con una comprensione dei modi in cui ecologie locali, regionali e globali interagiscono nel bene e nel male. In secondo luogo, la ecoletteratura culturale include una critica delle culture insostenibili e uno studio delle culture sostenibili e delle loro strategie per opporsi all'assimilazione, rafforzare le comunità, mettere in atto strategie appropriate e organizzare i saperi collettivi. Kahn riprende il punto di vista di C. A. Bowers, e cioè che "cultures centrally predicated upon Western individualism tend to produce ecological crisis through the pervasive homogenization, monetization and privatization of human expression" (p. 10). Il terzo punto della ecopedagogia è relativo alla critica degli effetti antiecológicos del capitalismo industriale, del colonialismo, dell'imperialismo e della cultura di classe dominante (che mette al primo posto l'essere umano e



relega in secondo piano tutto ciò che è *altro*, esseri umani, animali e natura). Questo terzo aspetto dell'ecopedagogia abbraccia anche dimensioni visionarie e dimensioni dell'attivismo, così come lo sforzo "to mobilize people to engage in culturally appropriate forms of ecological politics and... movement building" (p. 11).

Gli studi critici articolano anche questa ecopedagogia radicale. Osservando come "some ecocritics choose not to interrogate either the literature or physical environment for an understanding of their links to culture, human society, politics, or history", Kamala Platt rigetta questo genere di ecocritica definendolo semplicemente "a form of literary criticism" dove "the text is not seen as an expressive agent for social change" (Dobrin e Kidd, 2004, pp. 183-184). Platt sceglie invece di concentrarsi su "texts that are created to promote both environmental well-being and social justice, texts that expose environmental racism and the closely linked degradation of the earth" (p. 184). Compatibilmente con la definizione di ecopedagogia di Kanh, Platt definisce la letteratura per bambini sulla giustizia ambientale come "stories for children that examine how human rights and social justice issues are linked to ecological issues, how environmental degradation affects human communities, and how some human communities have long sustained symbiotic relations with their earth habitats" (p. 186).

Una prospettiva ecofemminista sulla letteratura ambientale per bambini può cercare nuovi modi attraverso cui queste narrazioni possono fornire un antidoto alla logica della dominazione che affonda le proprie radici nell'alienazione e nel mito del sé separato, opponendo a queste logiche nuove narrazioni della connessione, della comunità, e dell'interdipendenza fra umani, animali e natura. Allo stesso modo, se il secondo stadio della logica del dominio è la gerarchia, allora la letteratura può fornire storie di resistenza, anarchia o assenza di gerarchia, contrapponendo a quest'ultima comunità umano-animale e partecipazione democratica. Se venissero risolte queste due questioni, il terzo stadio della dominazione non troverebbe più spazio. La confluenza di ecopedagogia, ecofemminismo ed ecocritica solleva almeno tre importanti questioni sulla letteratura ambientale per l'infanzia, il suo linguaggio e la sua capacità di sviluppare una letteratura ambientale e culturale, fornendo un antidoto all'alienazione e spronando i lettori a intraprendere azioni appropriate in direzione della democrazia ecologica e della giustizia sociale:

Primo, come affronta il testo la questione ontologica, "chi sono io?". L'identità umana è costruita in relazione o in opposizione alla natura, agli animali e alle diverse identità/culture umane? In altre parole, come può la narrazione/testo fornire un antidoto contro il primo gradino della logica della dominazione?

Un racconto molto conosciuto che illustra il sé-bambino alienato è *The Giving Tree* (1964) di Shel Silverstein. La storia descrive un bambino che chiede al suo albero prima un'altalena e poi sempre di più, fino a tagliarne i rami e poi il tronco. In questa visione opprimente delle relazioni umano-natura, l'albero rappresenta la madre che si sacrifica in una cultura etero-patriarcale, e il bambino un essere narcisista che continua a chiedere sempre di più alla natura (l'albero) finché non rimane più nulla (Gaard, 1993). Il bambino non mette mai in discussione il suo

diritto di chiedere sempre di più all'albero né problematizza la sua identità in relazione all'albero/natura.

Al contrario, il bambino del racconto *Oi! Get Off Your Train* di John Burningham comunica con la natura, e attraverso questo dialogo cambia anche il proprio modo di agire. Il racconto descrive il suo sé onirico a bordo di un treno notturno durante il quale lui e il suo cane incontrano una serie di animali in via di estinzione e come ciascuna specie risponde alla loro richiesta, la rifiuta, comunicano e il loro dialogo li persuade a caricarli a bordo. Consapevole del fatto che il destino di questi animali è intrecciato al suo, le decisioni del protagonista della seconda storia sembrano promuovere “an ecological democracy in which human subjects listen to what the nonhuman world has to say . . . [and] the child is constructed as an environmental subject open to reformulation and change through interaction and empathy” (Bradford, 2003, p. 119).

Dal momento che gli animali spesso “parlano” attraverso il comportamento, a volte semplicemente osservando la vita degli animali si può comprendere, se si è capaci di ascoltare. In *And Tango Makes Three*, Justin Richardson e Peter Parnell raccontano la storia di Roy e Silo, due pinguini che vivono nello zoo del Central Park di New York. Roy e Silo si sono accoppiati nel 1998 e nel 2000 hanno adottato il loro primo piccolo. Anche se gli animalisti inorridiranno per la implicita accettazione del sistema degli zoo, la storia rappresenta una sfida ai vincoli culturali dell'eterosessualità come comportamento normativo e suggerisce un modello dell'ascolto e della comunicazione con le altre specie. Il guardiano dello zoo riconosce Roy e Silo come coppia e il loro desiderio istintivo di allevare un pulcino, così, quando un altro pinguino depone due uova fertili (i pinguini possono allevare un solo pulcino per volta), il guardiano trasferisce l'uovo in più nel nido di Roy e Silo. I due padri pinguino si prendono cura insieme del loro piccolo. Il libro descrive quella di Roy, Silo e Tango come una famiglia uguale a tutte le altre presenti nello zoo, animali umani e non umani allo stesso modo, e leggendo queste connessioni umani-non umani in entrambe le direzioni, il racconto costruisce anche le sessualità umane come “naturali” proprio nella loro diversità.

Secondo, come definisce la narrativa il problema della ecogiustizia? La conclusione fornisce una strategia adeguata a rispondere al problema posto dalla storia, rifiutando la gerarchia in favore della comunità e della partecipazione democratica? I bambini vengono lasciati soli a risolvere i problemi di ecogiustizia creati dagli adulti?

Come sostiene Clare Bradford (2003), molti libri sull'ambiente sono “strong on articulating ecological crises, but weak on promoting political programs or collective action” necessary to address these crises effectively (p. 116). Questa disconnessione retorica tra problema narrativo e soluzioni narrative può essere osservata in *The Lorax* (Il guardiano della foresta), un racconto del 1971 dove i problemi della deforestazione, della perdita delle specie, dell'inquinamento, della sovrapproduzione/consumo provocato dal capitalismo industriale e la retorica del “lavoro, lavoro, lavoro” vengono “risolti” con una conversazione privata tra il vecchio Once-ler e il bambino ambientalista. Narrata da Once-ler, colpevole di aver distrutto per avidità la Valle di Truffula, per salvarsi egli deve consegnare l'ultimo seme al bambino Ted, definendo quindi un “social and environmental change on an individual, limited level” which cannot possibly address the

community and systems-based problems of overproduction and overconsumption (op de Beeck, 2005). La cosa più toccante è che l'angoscia di Once-ler per le conseguenze delle sue azioni "leads to no personal evolution other than to pass on the responsibility of righting his wrong to a young boy", esemplificando una pratica standard degli adulti (Henderson, Kennedy e Chamberlin, 2004, p. 139). Molti studiosi e studiose hanno criticato questa pratica contrapponendovi le culture indigene che "speak of an awareness of decision-making as a 'seven generation' concern" (p. 139), e riscrivendo il finale di *The Lorax* con questa domanda: "Wouldn't it be grand if the Once-ler emerged from his Lerkim, returned the boy's payment for the story, and joined the boy in planting the last Truffula seed to ensure the Truffula forest's regeneration? The message [would become] one of intergenerational action, concrete and participatory" (p. 142) – ma non è questo il finale della storia. Infatti, *The Lorax* descrive le opportunità mancate di costruire una comunità a causa di una identità alienata. Once-ler esprime un profondo rimorso per il taglio degli alberi di Truffula, per l'aria inquinata e i cieli oscurati, per la perdita del cigno Bar-ba-loots e di Humming-Fish; ma l'indignato Lorax non fa nulla per cambiare l'attitudine di Once-ler nei confronti della natura. Secondo i principi della retorica classica, Lorax fallisce nel tentativo di persuadere con un uso inefficace di *ethos*, *pathos* e *logos* (Marshall, 1996). Innanzitutto, il carattere e la credibilità (*ethos*) di Lorax non sono efficaci, perché egli si dimostra insultante, "tagliante e prepotente". Non fa appello all'amore di Once-ler per la natura (*pathos*), né la sua ragione (*logos*) è capace di sfidare le convinzioni di Once-ler secondo il quale il progresso si basa sullo sfruttamento della natura, che questo sfruttamento può continuare indefinitamente, e che il progresso è inevitabile. Infatti, come sostiene Ian Marshall, tanto Lorax quanto Once-ler considerano gli alberi e gli abitanti della Valle di Truffula una proprietà – lo scontro è se la proprietà appartenga a Lorax, per la preservazione, o a Once-ler, per lo sviluppo. Guardando all'ecosistema come a qualcosa da possedere, ha scritto Suzanne Ross (1996), Lorax perde l'opportunità di definire retoricamente l'ecosistema come una comunità – che includerebbe non solo la valle, le piante e gli animali, ma anche lui stesso e il suo presunto avversario Once-ler. Con una comunità più varia e più complessa di quanto originariamente immaginato, Lorax potrebbe mettere in atto strategie di negoziazione e cooperazione, facendo appello alle esigenze di ogni componente di questa comunità complessa. Cosa ancora più significativa, Ross sostiene che il fallimento di Lorax – così come quello di Once-ler – si esprime nel loro atteggiamento individualista: "each sees himself as an individual standing out in bold relief against a background environment" (p. 103). Guardando a se stesso come a un essere interconnesso, un membro dell'ecosistema, la retorica di Lorax avrebbe avuto successo "favoring inclusion over exclusion, participation over competition, inducement over domination, identification over isolation" (p. 103). Invece di "parlare per gli alberi" o "parlare a" Once-ler, un Lorax interconnesso avrebbe creato un "parlare con" gli altri (p. 103).

Come *The Lorax*, anche *The Tree* (2002) di Dana Lyons affronta il problema del *clearcutting*, la morte della fauna e la perdita dell'habitat, attraverso la voce del vecchio abete Douglas. Anche in questo caso, la soluzione si rivela inadatta al problema: la narrazione si chiude con i bambini che si tengono per mano intorno al

tronco di un albero, e l'immagine di un bambino che tiene abbraccia l'albero con riverenza. Anche se il messaggio è quello della tutela ambientale, abbracciare gli alberi – alludendo in qualche modo al movimento indiano Chipko o al progetto dell'ambientalista di Julia Butterfly Hill – offre una sola strategia di resistenza e non una reale alternativa per la comunità. Il libro predica ai convertiti e sentimentalizza la natura e l'infanzia con la sua “presumptuous miming of the tree's voice [as well as by] the simplistic cry for children's help” (op de Beeck, 2005, p. 270). Tenersi per mano intorno al tronco di un albero può essere una strategia per fermare i bulldozer, ma ciò che è davvero necessario è ripensare l'interdipendenza fra esseri umani e natura.

In contrasto con le serie per bambini della cultura di massa statunitense su Dora l'esploratrice e Diego il salvatore di animali, che si affanna per salvare la fauna selvatica, un crescente numero di racconti ambientali per bambini descrive il salvataggio degli animali in modo più accurato, presentando problemi reali che vengono affrontati con soluzioni reali. Nel racconto di Dav Pilkey *'Twas the Night Before Thanksgiving*, i bambini, dopo aver visitato con la scuola un allevamento di tacchini, intraprendono un'azione degna del Fronte di Liberazione Animale, legandosi insieme agli uccelli per impedirne l'uccisione. I bambini liberano ciascuno un uccello, infilandolo sotto le camicie, i maglioni o i cappotti, e lo portano a casa per il Ringraziamento consumando insieme alla famiglia un pasto vegetariano comune. La narrazione di Pilkey racconta della empatia dei bambini con i tacchini d'allevamento, e la loro elaborazione di una strategia che riesce a salvare gli animali dal diventare carne per il consumo umano. Un'altra storia, questa volta dall'India, *Rani and Felicity: The Story of Two Chickens* (1996), confronta e contrappone le vite di due diversi polli, uno d'allevamento industriale e l'altro che vive la sua vita in una fattoria a gestione familiare (Platt, 2004). Questa storia parla dei problemi dell'alienazione e della gerarchia umano-non umano in relazione agli animali, presentando come reale alternativa possibile una economia comunitaria basata su un tipo di agricoltura sostenibile e rispettosa del benessere animale. Nel libro illustrato *Mojo's Story of Clara the Chicken*, il corvo Mojo racconta la storia di un pollo allevato in fabbrica, la sua fuga dalla gabbia e la sua amicizia con una donna che lo soccorre, lo accudisce e lo porta al Wild Bird Care Center, permettendogli così di vivere il resto della sua vita in compagnia di altri uccelli. Un altro racconto canadese, *Lena and the Whale* (1991), descrive i vari salvataggi di animali da parte di una giovane ragazza; l'episodio finale racconta del salvataggio di una balena spiaggiata grazie alla collaborazione di una intera comunità. *Buddy Unchained* (2006) descrive la spietata crudeltà dei cani tenuti a catena, attraverso la storia rassicurante di Buddy, che fa amicizia con una famiglia che lo salva portandolo a vivere con loro per sempre (Bix, 2006). Ciascuna di queste narrazioni su bambini e animali mostra un bambino (da solo, con un adulto, o una comunità) che fa qualcosa, si attiva per porre rimedio al rapporto disuguale esseri umani-animali, costruendo legami di amicizia e reciprocità.

Terzo, che tipo di capacità d'azione riconosce il testo alla natura? La natura è un oggetto che deve essere salvato dall'eroico attore bambino? La natura è una damigella in pericolo, una madre sacrificale, o la natura ha una sua soggettività, una sua capacità d'azione?

I bambini possono leggere storie che parlano del colonialismo, delle conseguenze dell'industrializzazione, dell'ecologia, dei danni prodotti dal dominio della cultura occidentale sugli animali e sull'ambiente, in libri come *The Wump World* di Bill Peet, ma non imparano come combattere questi problemi. In *The Wump World*, le creature chiamate Wump vengono dipinte come animali indifesi che si rifugiano sottoterra mentre i Pollutians (gli Inquinatori) devastano il loro pianeta e poi si dirigono alla ricerca di nuovi pianeti da poter depredare. Quando finalmente i Wump risalgono in superficie, sono rattristati dalla visione del loro pianeta inquinato, disboscato, e vagano finché non trovano una ultima riserva naturale, dove possono mangiare e giocare. I Wump sono oggetti su cui si agisce; non godono di un libero arbitrio per opporsi alla devastazione: fuggono, o devono essere salvati. Ma in storie come *Abigail the Happy Whale* e *The Harvest Birds*, gli animali agiscono, e si tratta di una caratteristica importante che ritroviamo in tutti i racconti ambientali che riconoscono alla natura una propria soggettività. Mentre le megattere nuotano tristemente verso un suicidio di massa sulle spiagge di Santa Monica, Abigail the Happy Whale incontra un amico marino dopo l'altro e scopre che i delfini, le vongole, il pesce azzurro e il pesce rosso, il pesce spada, i polpi e le anatre sono anch'essi intrappolati, feriti o uccisi dall'inquinamento che devasta la baia. La svolta narrativa avviene quando Abigail parla con un'anatra il cui corpo è ricoperto di olio, polistirolo, plastica e immondizia: "Dobbiamo lasciare che la gente ci veda, così la smetteranno di inquinare", suggerisce Abigail, ma l'anatra, più esperta, le risponde: "Non porterà a nulla. Mi hanno vista, e hanno continuato a inquinare". Quando capisce che nemmeno lo spettacolo della "morte in diretta" può fare breccia nel muro di indifferenza del Popolo della Terra, Abigail opta per l'azione diretta: inizia a mangiare la spazzatura e a vomitarla sulla spiaggia. Presto i suoi amici marini e le altre balene la imitano, ricoprendo la spiaggia di spazzatura e costringendo così la gente di terra a trasportare la spazzatura nelle "vere discariche". La penultima pagina del libro mostra le persone che raccolgono la spazzatura sulla riva e mettono dei cartelli con le scritte "non inquinare" e "pulire la spiaggia", mentre le balene nuotano via verso il mare aperto. Anche se le forme più persistenti e tossiche di inquinamento non sono così facili da rimuovere, il messaggio del libro sembra essere che le persone passano dall'apatia all'azione solo quando l'azione diretta degli oppressi le mette così a disagio da non lasciare loro altra scelta che rispondere.

Un libro che incarna i valori articolati da una ecofemminista, ambientalista ed ecopedagogista è *The Harvest Birds (Los pajaros de la cosecha)* di Blanca López de Mariscal. In questo racconto popolare, ripreso dalla tradizione orale di Oaxaca (Messico), un contadino, Juan, realizza il suo sogno di successo grazie all'aiuto di un anziano e di un uccello. Chiamato Juan *Zanate*, perché è sempre accompagnato da una o due gracule codalunga (in Messico chiamate *Zanate*), il giovane sogna di coltivare in proprio ma è così povero che deve lavorare per altri. Infine, Juan trova il coraggio di chiedere un pezzo di terra da coltivare: dopo il rifiuto dell'uomo più ricco della città, Juan va da un vecchio che tutti chiamano nonno Chon, il quale accetta di prestargli un pezzo di terra con l'avvertenza che se non riuscirà a coltivare cibo, Juan dovrà ricompensarlo con una giornata gratuita di lavoro per ogni giorno che ha utilizzato la terra. Gli abitanti del villaggio ridono di quello che

sembra essere un affare mefistofelico, ma Juan accetta di lavorare. Guidato dal suo amico uccello Grajo, Juan si offre di scambiare il proprio lavoro con dei semi vendutigli da un negoziante; inizia a piantare, consigliato dai suoi amici uccelli, e pianta mais, zucca e fagioli, offrendo agli uccelli alcuni semi avanzati dalla semina in modo che anche loro non soffrano la fame. Quando i semi iniziano a germogliare, gli *Zanate* consigliano a Juan di piantare le “erbacce” ai confini della sua terra (le piante contengono un insetticida naturale) e alla fine il raccolto è ricco e abbondante. Juan vende il raccolto a “un ottimo prezzo” e condivide la ricchezza con Nonno Chon, che gli dà la terra come promesso e gli chiede qual è il suo segreto. “Gli *Zanate* mi hanno insegnato che tutte le piante sono come fratelli e sorelle”, risponde Juan. Questa narrazione suggerisce ai contadini senza terra di migliorare il proprio raccolto attraverso “l’ascolto” degli animali, generando così anche una eredità ecologica. Quando leggiamo, studiamo e insegniamo letteratura ambientale per bambini, quale effetto vogliamo che abbia sui nostri figli? Ciò che desidero è senza dubbio che mia figlia agisca con coraggio e passione in difesa della natura e che lavori per la giustizia globale. Voglio che abbia la capacità di analizzare i problemi di giustizia ambientale da una prospettiva olistica, in modo che questi problemi possano essere effettivamente risolti. Ma per sviluppare questa capacità di risoluzione dei problemi e nutrire se stessa attraverso una vita di costante azione per la giustizia sociale e la sostenibilità ambientale, avrà bisogno della resilienza che può essere trovata solo attraverso una identità di sé connessa: una connessione con e di gioia verso la natura, e le altre culture.

Come dimostra *Last Child in the Woods* (2005) di Richard Louv, il disturbo da deficit di natura è in crescita tra i bambini che vivono nelle città e che non hanno mai giocato in luoghi selvaggi, non potendo quindi sviluppare un senso di attaccamento verso la natura stessa. La ricerca mostra che i bambini che imparano a conoscere la natura solo da un punto di vista intellettuale non cambiano i loro comportamenti e non trattengono le informazioni una volta finite le lezioni in classe (Monhardt e Monhardt, 2000; Sobel, 1996). Invece, quando sono in grado di valutare i problemi legati alla giustizia ambientale, gli studenti sembrano fare più affidamento sulle loro emozioni più che sulla conoscenza scolastica dei temi ambientali. Mentre la prima e più forte connessione con la natura viene dall’amore innato dei bambini per gli animali, la letteratura ambientale ha la capacità di approfondire queste emozioni, con impatti duraturi, perché fa appello sia alle emozioni sia all’intelletto. E come questi esempi di letteratura ambientale per bambini provenienti da India, Messico, Canada e Stati Uniti mostrano, le storie dei libri illustrati hanno la capacità di stimolare una alfabetizzazione culturale, incoraggiando i bambini a creare connessioni tra culture e differenze. Tutti questi tipi di connessioni sono alla base della letteratura ecologica così come il senso di giustizia. Per costruire queste connessioni, ritengo che la letteratura ecologica per l’infanzia debba soddisfare questi sei requisiti:

*Prassi.* La ecopedagogia parte da un assunto di coerenza fra teoria e pratica, opponendosi a libri, borse di studio e attività che allontanano dall’obiettivo di portare la teoria nella prassi. La prassi si manifesta in scelte semplici, come il riuso della carta. Gli ecocritici hanno già notato la disconnessione retorica tra i valori

sposati nella letteratura ambientale per bambini e le pagine su cui quei libri vengono pubblicati (Mockler, 2004; op de Beeck, 2005). La prassi per gli editori di libri per bambini potrebbe includere l'impegno a stampare solo su carta riciclata post consumo, aderendo alla Green Press Initiative. Andrebbe inoltre incoraggiato il trasporto sostenibile per gli studenti, o altre forme di impegno civico per aiutarli a coniugare quanto appreso in classe con comportamenti e pratiche sociali ecologiche. Se la radice del problema della ecogiustizia è l'alienazione, il sé separato e l'interruzione delle connessioni, la ecopedagogia sostiene che la soluzione sta nel ripristinare queste connessioni – tra teoria e pratica, letteratura e azione.

*Insegnare L'ambiente sociale e naturale.* La ecopedagogia guarda alla letteratura ambientale per l'infanzia per la sua capacità di sviluppare nei bambini una consapevolezza delle attuali questioni ambientali, così come delle radici di questi problemi e delle strategie per rispondervi, sia individualmente sia collettivamente.

*Insegnare NELL'ambiente sociale e naturale.* La ecopedagogia coinvolge gli studenti, stimola in loro la consapevolezza del proprio rapporto con l'ambiente sociale e naturale. Gli studenti possono seguire le lezioni fuori dalle aule (a) nelle strade, (b) in prossimità di ruscelli e torrenti, (c) nei boschi, vicino alle montagne e agli oceani, (d) a contatto con esperienze e prospettive del mondo non-umano, così come di culture diverse dalla propria.

*Insegnare ATTRAVERSO l'ambiente sociale e naturale.* La ecopedagogia adatta i compiti in classe, gli esercizi di scrittura, i lavori di gruppo, l'apprendimento all'impegno di servire lo scopo più ampio di coniugare teoria e prassi, studio e azione a sostegno della giustizia sociale e ambientale, della salute e della sostenibilità.

*Insegnare le Connessioni e la Sostenibilità.* La ecopedagogia illumina le connessioni e i flussi, "il modo in cui le cose sono realmente" (la verità dell'ecologia), e come le divisioni tra animali umani e non umani, tra esseri umani e natura, o tra esseri umani di diverso tipo rappresentino altrettanti modi per perpetuare la gerarchia e il dominio. Queste connessioni sostenibili implicano una interdipendenza fra giustizia sociale e salute ambientale; una interdipendenza fra specie animali umane e non umane e la impossibilità di un sé autonomo; una interdipendenza tra pratiche economiche insostenibili, ingiustizie sociali e ambienti insostenibili e nuove possibilità di coniugare teoria e pratica.

*Urgenza.* Particolarmente vero nella letteratura ambientale per bambini, la ecopedagogia sottolinea il bisogno di azione, impegno, cambiamento – ora! Chiede cambiamenti individuali e collettivi, per la salute della terra e dei suoi abitanti. Non bastano programmi scolastici e borse di studio, è necessario rivedere le pratiche dell'insegnamento, orientare la teoria alla pratica, insegnare a bambini e adulti le strategie di sostenibilità, connessione, e come costruire una comunità democratica che abbracci e coinvolga tutta la vita sulla terra.

Dopo aver articolato in questi termini la teoria e l'azione ecopedagogiche, non posso, in conclusione, ignorare il contesto in cui sto scrivendo. Negli Stati Uniti, e sempre più nel mondo, l'abbandono dei cibi tradizionali a base vegetale a favore di malsani fast food in stile occidentale ha prodotto una industria alimentare sempre più distruttiva per l'ambiente, come mostra il racconto *Mojo's Story of Clara the Chicken*. La letteratura per l'infanzia che si ispira ai principi che ho delineato potrebbe preparare i bambini di tutto il mondo a resistere a questo tipo di cultura e ai comportamenti distruttivi che essa promuove. Creiamo comunità intergenerazionali, interculturali e inter-specie, che vivono e leggono storie di resistenza, storie di giustizia sociale e ambientale. E facciamolo adesso.

### Riferimenti bibliografici

Adamson Joni, Evans, Mei Mei, Stein Rachel (eds.), *The Environmental Justice Reader: Politics, Poetics, and Pedagogy*, Tucson, University of Arizona Press, 2002.

Alaimo Stacy, "Skin Dreaming": *The Bodily Transgressions of Fielding Burke, Octavia Butler, and Linda Hogan*, in Greta Gaard, Patrick D. Murphy (eds.), *Ecofeminist Literary Criticism: Theory, Interpretation, Pedagogy*, Chicago, University of Illinois Press, 1998, pp. 123- 138.

Anderson Chris, Runciman Lex, *A Forest of Voices: Reading and Writing the Environment*, Mountain View, CA, Mayfield, 1995.

Anderson Lorraine (ed.), *Sisters of the Earth*, New York, Random House/Viking, 1991[2003].

Anderson Lorraine, Slovic George, O'Grady John P. (eds.), *Literature and the Environment: A Reader on Nature and Culture*, New York, Longman, 1999.

Anderson Lorraine, Edwards Thomas S. (eds.), *At Home on This Earth: Two Centuries of U.S. Women's Nature Writing*, Hanover, University Press of New England, 2002.

Armbruster Karla, "Buffalo Gals, Won't You Come Out Tonight": *A Call for Boundary Crossing in Ecofeminist Literary Criticism*, in Greta Gaard and Patrick D. Murphy (eds.), *Ecofeminist Literary Criticism: Theory, Interpretation, Pedagogy*, Chicago, University of Illinois Press, 1998, pp. 97-122.

AA.VV., *Ecology and the Child*. Special Section of "Children's Literature Association Quarterly", 19(4), Winter 1994-95.

AA.VV., *Green Worlds: Nature and Ecology*, in Suzanne Rahn (ed.), Special Issue of "The Lion and The Unicorn", 19(2), December 1995.

Bigwood Carol, *Earth Muse: Feminism, Nature, and Art*, Philadelphia, Temple University Press, 1993.



- Bix Daisy, *Buddy Unchained*, Edina, MN, Gryphon Press, 2006.
- Bradford Clare, *The Sky is Falling: Children as Environmental Subjects in Contemporary Picture Books*, "Children's Literature and the Fin de Sie'cle", 2003, pp. 111-120.
- Burningham John, *Oi! Get Off Our Train!*, London, Jonathan Cape, 1989.
- Carr Glinys (ed.), *New Essays in Ecofeminist Literary Criticism*, Lewisburg, Bucknell University Press, 2000.
- Chapel Fred, James Sharon, McDermott Cynthia J., *The Green Earth Book Award*, "Book Links", March, 2008, pp. 26-29, [www.ala.org/booklinks](http://www.ala.org/booklinks).
- Dobrin Sidney, Kidd Kenneth B. (eds.), *Wild Things: Children's Culture and Ecocriticism*, Detroit, Wayne State University Press, 2004.
- Farrelly Peter, *Abigale the Happy Whale*, New York, Little, Brown and Co., 2006.
- Gaard Greta, *Ecofeminism and Native American Cultures: Pushing the Limits of Cultural Imperialism?*, in *Ecofeminism: Women, Animals, Nature*, Philadelphia, Temple University Press, 1993, pp. 295-314.
- Gaard Greta, Murphy Patrick D. (eds.), *Ecofeminist Literary Criticism: Theory, Interpretation, Pedagogy*, Chicago, University of Illinois Press, 1998.
- Gates Barbara, *Kindred Nature: Victorian and Edwardian Women Embrace the Living World*, Chicago, University of Chicago Press, 1998.
- Geisel Theodore Seuss (Dr. Seuss), *The Lorax*, New York, Random House, 1971.
- Glotfelty Cheryll, Fromm Harold (eds.), *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology*, Athens, GA, University of Georgia Press, 1996.
- Greene, J., *Mojo's Story of Clara the Chicken*, Canada, Wild Bird Care Centre/Black Feather Productions.
- Heller Chaia, *Ecology of Everyday Life: Rethinking the Desire for Nature*, Montréal, Black Rose Books, 1999.
- Henderson Ben, Kennedy Merle, Chamberlin Chuck, *Playing Seriously with Dr. Seuss: A Pedagogical Response to The Lorax*, in Sidney Dobrin, Kenneth B. Kidd (eds.), *Wild Things: Children's Culture and Ecocriticism*, Detroit, Wayne State University Press, 2004, pp. 128-148.
- Humes Brandy, *Moving Toward a Liberatory Pedagogy for all Species: Mapping the Need for Dialogue Between Humane and Anti-Oppressive Education*, "Green Theory and Praxis: The Journal of Ecopedagogy", 4(1), 2008, pp. 65-85.
- Kahn Richard, *From Education for Sustainable Development to Ecopedagogy: Sustaining Capitalism or Sustaining Life?*, "Green Theory and Praxis: The Journal of Ecopedagogy", 4(1), 2008, pp. 1-14.
- Kessler Deirdre, *Lena and the Whale*, Charlottetown, P.E.I., Ragweed Press, 1991.

King Ynestra, *The Ecology of Feminism and the Feminism of Ecology*, in Judith Plant (ed.), *Healing the Wounds: The Promise of Ecofeminism*, Santa Cruz, CA, New Society Publishers, 1989, pp. 18-29.

Levy Walter, Hallowell Christofer, *Green Perspectives: Thinking and Writing about Nature and the Environment*, New York, HarperCollins 1994.

López de Mariscal Blanca, *The Harvest Birds/los pájaros de la cosecha*, San Francisco, Children's Book Press, 2001.

Louv Richard, *Last Child in the Woods: Saving Our Children from Nature Deficit Disorder*, Chapel Hill, NC, Algonquin Books, 2005.

Lyons Dana, *The Tree*, Bellevue, WA, Illumination Arts, 2002.

Marshall Ian S., *The Lorax and the Ecopolice*, "Interdisciplinary Studies in Literature and Environment", 2(2), Winter 1996, pp. 85-92.

Mockler K., *Green Kids Books*, "Green Guide", November/December, Issue #105, 2004, <http://www.thegreenguide.com/doc/105/books>.

Monhardt Rebecca, Monhardt Leigh, *Children's Literature and Environmental Issues: Heart over Mind?*, "Reading Horizons", 40(3), Jan/Feb. 2000, pp. 175-184.

Morgan Sarah, Okerstrom Dennis R. (eds.), *The Endangered Earth: Readings for Writers*, Boston, Allyn and Bacon, 1992.

Norwood Vera, *Made From This Earth: American Women and Nature*, Chapel Hill, NC, University of North Carolina Press, 1993.

Op de Beeck Nathalie, *Speaking for the Trees: Environmental Ethics in the Rhetoric and Production of Picture Books*, "Children's Literature Association Quarterly", 2005, pp. 265-287.

Peet Bill, *The Wump World*, Boston, Houghton Mifflin, 1970.

Pilkey Dav, *'Twas the Night Before Thanksgiving*, New York, Scholastic/Orchard Books, 1990.

Plevin Arlene, *Still Putting Out "Fires": Ranger Rick and Animal/Human Stewardship*, in Sidney Dobrin, Kenneth B. Kidd (eds.), *Wild Things: Children's Culture and Ecocriticism*, Detroit, Wayne State University Press, 2004, pp. 168-192.

Richardson Justin, Parnell Peter, *And Tango Makes Three*, New York, Simon and Schuster Books for Young Readers, 2005.

Ross Carolyn, *Writing Nature: An Ecological Reader for Writers*, New York, St. Martin's, 1995.

Ross Suzanne, *Response to "The Lorax and the Ecopolice" by Ian Marshall*, "Interdisciplinary Studies in Literature and Environment", 2(2), Winter 1996, pp. 99-104.

Radha, Chakrabarty Aparna, *Rani and Felicity: The Story of Two Chickens*, New Delhi, Research Foundation for Science, Technology, and Natural Resource Policy, 1996.

Silverstein Shel, *The Giving Tree*, New York, HarperCollins 1964.

Slovic Scott H., Dixon Terrel F. (eds.), *Being in the World: An Environmental Reader for Writers*, New York, Macmillan 1993.

Sobel David, *Beyond Ecophobia: Reclaiming the Heart in Nature Education*, "Nature Literacy", Series #1, Great Barrington, MA, The Orion Society, 1996.

Stein Rachel, *Shifting the Ground: American Women Writers' Revisions of Nature, Gender, and Race*, Charlottesville, University Press of Virginia, 1997.

Stein Rachel (ed.), *New Perspectives on Environmental Justice: Gender, Sexuality, and Activism*, New Brunswick, NJ, Rutgers University Press, 2004.

Sturgeon Noel, "The Power is Yours, Planeteers!" *Race, Gender, and Sexuality in Children's Environmental Popular Culture*, in Rachel (ed.), *New Perspectives on Environmental Justice: Gender, Sexuality, and Activism*, New Brunswick, NJ, Rutgers University Press, 2004.

Verburg Carol J., *The Environmental Predicament: Four Issues in Critical Analysis*, Boston, Bedford-St. Martin's, 1995.

Walker Melissa (ed.), *Reading the Environment*, New York, Norton, 1994.

Warren Karen, *The Power and The Promise of Ecofeminism*, "Environmental Ethics", 12, 1990, pp. 125- 146.

Weisser Christian R., Dobrin Sidney (eds.), *Ecocomposition: Theoretical and Pedagogical Practices*, Albany, State University of New York Press, 2001.

Westling Louise, *The Green Breast of the New World: Landscape, Gender, and American Fiction*, Athens, GA, University of Georgia Press.

### **Ringraziamenti**

L'autrice ringrazia sinceramente Patrice Jones, autrice di *Aftershock: Confronting Trauma in a Violent World* e co-fondatrice dell'Eastern Shore Chicken Sanctuary, per i preziosi commenti sulla prima versione di questo articolo.

---

# Approcci intersezionali ed interdisciplinari alle pedagogie della giustizia alimentare inter-specie<sup>1</sup>

---

di

Teresa Lloro-Bidart\*

**Abstract:** This essay merges intersectional perspectives in critical animal studies, critical food studies, and critical food system education to explore an interdisciplinary pedagogy of interspecies food justice. Drawing on post-course ethnographic interviews with students enrolled in her Critical Food Studies course, as well as student coursework, Teresa Lloro-Bidart demonstrates how students can come to understand systemic oppressions in food system as linked, which is critical given that animal, environmental, and social concerns are often problematically siloed. This approach not only has the potential to overcome some of the barriers of the meat paradox, but also might foster more sophisticated and nuanced understandings of food systems, including how they are racialized, classist, speciesist, as well as cause significant environmental damage.

## Introduzione

La fattoria didattica incoraggia un rapporto intimo con gli animali. Infatti, gli addetti ci incoraggiano a toccare gli animali e a parlare con loro. C'è persino un tour in cui gli addetti ci insegnano come mungere correttamente una mucca senza farle male. Non consumo più carne o latticini, ma ricordo che, quando mangiavo carne, non pensavo al dolore che provavano gli animali e nemmeno se avessero avuto una bella vita prima di essere macellati. Ad essere onesti, non c'è nulla per gli animali; sono allevati semplicemente per finire nei piatti degli esseri umani ... non credo che la fattoria a conduzione familiare sia una cosa buona, perché

---

\* Teresa Lloro-Bidart è Professore Associato presso il Dipartimento di *Liberal Studies* della California State Polytechnic University, a Pomona. Nel suo progetto di ricerca più recente, un'etnografia attivista femminista di un mercato agricolo collettivo locale, collabora con la comunità ed alcuni studenti-ricercatori per analizzare e migliorare la possibilità di ottenere cibo fresco e privo di sostanze chimiche. Questo progetto esamina anche gli aspetti di genere dell'attivismo in campo alimentare, compreso il modo in cui le attiviste negoziano il lavoro sullo sfondo di e a all'interno di un quadro neoliberale. Il suo volume più recente, in coedizione, *Animals in Environmental Education: Interdisciplinary Approaches to Curriculum and Pedagogy* (2019), esplora nuovi approcci curriculari e pedagogici nell'educazione incentrata sugli animali. In *Animal Edutainment in a Neoliberal Era: Politics, Pedagogy, and Practice in The Contemporary Aquarium* (2020), sviluppa un quadro tripartito di ecologia politica dell'educazione con l'obiettivo di esaminare le politiche di insegnamento e di apprendimento negli acquari e negli zoo.

<sup>1</sup> Questo testo è apparso nel volume *Animal in Environmental Education. Interdisciplinary Approaches to Curriculum and Pedagogy*, a cura di Teresa Lloro-Bidart e Valerie S. Banskbach, Palgrave Macmillan 2019, pp. 53-76 (eBook), <http://doi.org/10.1007/978-3-319-98479-7>. Si ringrazia l'autrice e la casa editrice per averci autorizzato alla traduzione. La traduzione è di Serena Tiepolato.

se le persone sono come me, non potrei incontrare un pollo e poi lasciare che venga ucciso solo per potermi gustare una zuppa di carne (Shelly, *Farm-visit field notes*, Spring 2017).

Sembrava esserci una buona quantità di spazio per consentire loro di muoversi. Stimai 25 piedi x 100. Si trattava di tre vacche femmine. Due erano bianco nere, una marrone. Lasciai la fattoria in preda alle vertigini a causa di tutte le mie interazioni con gli animali. Pensai che fossero tutti carini e bisognosi di coccole, che avessero solo bisogno della mia attenzione. Vidi che uno dei recinti in cui vivevano dei maiali aveva un cartello che recitava “Vendita di carne bovina e suina bio, allevata al pascolo”. Nella mia mente, non conoscevo il vero destino di questi animali. Speravo solo il meglio e (mi auguravo) che fossero stati allevati per formare una felice fattoria didattica (*Animal Zoo Farm, N.d.T.*). Sapevo che di tutti questi animali da allevamento ne avevo mangiato uno o l’altro, eccetto pecore e capre...Me ne andai a casa per approfondire le finalità della fattoria...Lessi (e) appresi la più straziante delle notizie, che la fattoria si dedicava “all’allevamento in condizioni umane e al macello di suini e bovini a fini di consumo”. Il mio cuore sprofondò (Marie, *Farm-visit field notes*, Winter 2017).

È chiaro che la piccola fattoria a conduzione familiare descritta poc’anzi dai miei studenti non è tipica della maggior parte delle forme contemporanee di agricoltura animale presenti negli Stati Uniti, come sottolineano molti critici (ad esempio, Darst - Dawson 2019, Cap. 12). Non solo gli studenti raccontano di avere avuto un contatto intimo con gli animali che vi abitano (ad esempio, Corman 2017), ma la maggior parte documenta anche ciò che considera delle condizioni di vita decenti. Inoltre, i lavoratori di questa fattoria accompagnano volentieri i visitatori in tour e sembrano lavorare in condizioni eque. Negli Stati Uniti, a causa delle leggi “bavaglio” (“ag-gag” *N.d.T.*), un termine coniato nel 2011 dall’ex editorialista del New York Times, Mark Bittman, alcuni Stati vietano questo tipo di accesso agli animali e agli addetti dei centri di allevamento intensivo (CAFO - *Concentrated animal feeding operation*) che producono la maggior parte della carne e del pollame statunitensi (American Society for the Prevention of Cruelty to Animals 2017; Center for Constitutional Rights 2017). Secondo il Center for Constitutional Rights, sin dal 2011 sono proliferate le leggi statali “bavaglio”, concepite per ostacolare le indagini sotto copertura e l’attività degli informatori. In genere, includono almeno uno dei seguenti elementi: “(1) il divieto di documentare le pratiche agricole; (2) il divieto di false dichiarazioni nelle domande di lavoro utilizzate per accedere a strutture chiuse; e (3) la richiesta di segnalare immediatamente pratiche crudeli ed illegali sugli animali” (2017, p. 2). Anche se il terzo elemento può sembrare favorevole agli animali, esso “mette fuori gioco” gli investigatori sotto copertura, rendendoli incapaci di documentare casi più ampi di violenza. Inoltre, anche negli Stati in cui le leggi “bavaglio” non esistono, i CAFO rimangono in genere completamente interdetti al pubblico, occultando così il modo in cui essi trattano gli animali – come parti inanimate e non viventi della catena alimentare industriale – e contribuiscono ad un significativo degrado ambientale e all’umana sofferenza (Ackerman Musil-McAuliffe-Brunson-Reynolds 2017; Darst-Dawson, 2019, Chap. 12; Harper 2010; Kim 2015; Ko-Ko 2017; Potts 2017).

Benché le piccole fattorie a conduzione familiare e le fattorie di sussistenza, come quelle visitate dai miei studenti, sembrano limitare in modo significativo la sofferenza umana grazie a migliori condizioni di lavoro e ridurre la sofferenza animale attraverso la messa a disposizione di spazi più ampi, di cibo di miglior qualità, e talvolta di cure fisiche, alla fin fine in tutte queste fattorie gli animali

vengono macellati. Preoccupazioni di questo tipo sono state ben espresse nelle citazioni in apertura di questo capitolo. Shelly, la studentessa del primo brano, riferisce di astenersi dal mangiare carne e prodotti lattiero-caseari. Marie, la studentessa del secondo brano, descrive il suo dolore quando viene a sapere che gli animali della fattoria sono destinati alla macellazione. Pertanto, nel condividere queste vignette studentesche, non intendo di certo romanticizzare la vita e la morte degli animali nelle fattorie a conduzione familiare, né ciò che esse offrono in termini di risoluzione dei problemi di giustizia sociale, quanto piuttosto evidenziare le molteplici e sovrapposte contingenze e tensioni associate a tutte le forme di agricoltura animale, anche quelle che appaiono “umane” (Pollan 2002). In questo capitolo, esploro cosa significhi impegnarsi con queste contingenze e tensioni nell’educazione ambientale.

Crepe e rotture di questo tipo sollevano questioni sulla convergenza di teoria e pratica pedagogica nell’ambito del CFSE (*Critical food sistem education*) e nell’educazione animalista (*AFE-Animal-focused education*). Prospettive critiche degli studi sugli animali sono in particolare assenti in gran parte della letteratura specializzata in *Critical Food Studies* e nel CFSE, la quale tende a concentrarsi esplicitamente sugli assi sociali della differenza (razza, classe, genere, disabilità) senza considerare l’oppressione degli animali (ad esempio, Probyn-Rapsey et al. 2016; Sachs - Patel-Campillo 2014; Williams-Forson - Wilkerson 2011). Per contro, alcuni contributi prodotti dall’attivismo animalista o dagli approcci liberazionisti non si occupano in modo rilevante delle questioni relative alle dimensioni della giustizia sociale dell’agricoltura animale (ad esempio, Harper 2010, 2012)<sup>2</sup>.

Questo capitolo è quindi guidato dalle seguenti domande:

- 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?

Sebbene esistano diversi approcci teorici che potrebbero informare un tale progetto pedagogico, attingo alle teorie dell’intersezionalità per sviluppare un approccio “alla giustizia alimentare inter-specie” nell’insegnamento dei sistemi alimentari, in special modo dell’agricoltura animale. Questo approccio si basa su studi critici nel campo dell’educazione ambientale, dell’educazione umana e di altri ambiti che cercano di porre al centro le vite degli animali, degli esseri umani emarginati o di entrambi, insieme all’ambiente (ad esempio, Corman - Vandrovcová 2014; Dinker - Pedersen 2016; Freeman 2015; Harper 2010, 2012; Humes 2008; Ko - Ko 2017; Linné 2015; Linné - Pedersen 2014; Lupinacci - Happel-Parkins 2015; Oakley 2019, cap. 2; Oakley et al. 2010; Pedersen 2015; Pedersen - Stañescu 2012; Rice 2013; Russell 2005, 2019, cap. 3; Russell - Fawcett 2013; Spannring 2017; Weil 2004; Wright-Maley 2011). Evidenzio in questa sede che l’“agricoltura animale” è di per sé una categoria problematica nella

<sup>2</sup> Ci sono molte importanti eccezioni che includono: Lauren Corman - Tereza Vandrovcová (2014), A. Breeze Harper (2010, 2012), Brandy Humes (2008), Richard Kahn (2011) e Jan Oakley (2019, cap. 2).

misura in cui, nonostante le enormi differenze, raggruppa in modo indiscriminato in un'unica categoria tutte le forme di allevamento animale a fini alimentari.

Dopo questo primo inquadramento teorico, illustro brevemente il corso in *Critical Food Studies* che sto tenendo presso una grande università pubblica nella California del Sud, mettendo in evidenza come le teorie intersezionali guidino la mia pedagogia, così come la mia posizione di educatrice e studiosa che si preoccupa profondamente degli animali e della giustizia sociale (Lloro-Bidart - Finewood 2018). Per illustrare la mia attività pratica, fornisco esempi specifici degli strumenti pedagogici che utilizzo nel corso in *Critical Food Studies*. Quindi, esamino come le pedagogie interdisciplinari intersezionali potrebbero offrire agli studenti l'opportunità di comprendere le ingiustizie come intricatamente collegate attraverso strutture di potere (ad esempio, il capitalismo neoliberista) che sfruttano sia gli animali sia alcuni esseri umani. Per fare questo, analizzo brevemente e condivido diversi stralci di dati empirici tratti dalle mie ricerche inerenti il corso. Concludo delineando le implicazioni e le tensioni di questa ricerca per il CFSE e l'AFE.

### **Inquadramento teorico. Intersezionalità post-umanista femminista**

L'intersezionalità è una metodologia di ricerca complessa, un quadro concettuale, ed una teoria di solito associata agli scritti delle fondatrici del *Black Feminism* della fine del ventesimo secolo – Patricia Hill Collins (1990), Kimberlé Crenshaw (1989, 1991) ed il Collettivo di Combahee River (1977/1993) – anche se le sue origini risalgono a scrittrici femministe nere come Maria Miller Stewart (1830), Harriet Jacobs (1860) e Anna Julia Cooper (1892) (Hancock 2016). Collettivamente, queste donne hanno dimostrato che per capire l'unicità delle esperienze e delle oppressioni delle donne nere, occorre considerare allo stesso tempo le categorie di sesso/genere e razza. Il Collettivo di Combahee River includeva anche classe e sessualità come assi portanti di differenza nel proprio progetto intersezionale. L'intersezionalità, come concetto attivista e accademico, sostiene dunque che gli approcci mono-asse alla comprensione della vita sociale sono imperfetti, poiché presuppongono che le persone possano disaggregare le molteplici e intersecanti categorie di differenza che compongono le loro esperienze sociali (Carastathis 2014).

Negli ultimi decenni, le eco-femministe hanno attinto in modo simile al pensiero dell'intersezionalità per analizzare la co-occorrenza dell'oppressione delle donne, degli animali e dell'ambiente (Adams - Gruen 2014), anche se alcuni dei primi contributi sono stati accusati di essenzializzare la categoria di "donna" come soggetto bianco, occidentale, borghese (Deckha 2012). I primi scritti eco-femministi sono stati estremamente importanti nonostante questi limiti perché includevano specie ed animalità come assi portanti di differenza nel progetto intersezionale e richiamavano la necessaria attenzione sulla difficile situazione di tutti gli animali, ma soprattutto di quelli trascurati come gli animali destinati al consumo alimentare (Adams 1990/2015; Adams - Donovan 1995; Donovan - Adams 2007). Allo stesso tempo, il movimento per la giustizia ambientale ha iniziato a rendere visibili le preoccupazioni delle comunità di colore, colpite oltre

misura dal degrado ambientale e dai “mali ambientali” come l’insediamento di strutture di smaltimento di sostanze tossiche o la costruzione di CAFO (Bullard 1990/2000; Pulido 2000). In questo momento, i movimenti ambientalisti tradizionali, come il Sierra Club, hanno messo da parte queste preoccupazioni sociali ed ambientali intersecanti a favore di quelle considerate più appropriatamente “ecologiche” (Willow 2015), anche se la ricerca storica di Susan Mann (2011) sottolinea l’importante contributo che le donne, specialmente quelle di colore, hanno reso all’attivismo ambientale attuale (si veda, per ulteriori approfondimenti, Lloro-Bidart - Finewood 2018).

Le attiviste eco-femministe e post-umaniste contemporanee e gli studiosi pongono ora al centro le categorie “specie” e “ambiente” insieme al sesso, alla razza, alla classe, alla sessualità, allo stato delle abilità e alle dimensioni (ad esempio, Adams 1990/2015; Adams & Gruen 2014; Deckha 2006, 2008, 2010, 2012, 2013; Feliz Brueck 2017; Harper 2010, 2012; Humes 2008; Kahn, 2011; Kim 2015; Lloro-Bidart 2015, 2017b; Lloro-Bidart - Semenko 2017; Maina-Okori - Koushik - Wilson 2018; Russell - Semenko 2016). Tuttavia, l’inclusione di animalità o specie nella maggior parte dei programmi di ricerca in *Food Studies*, anche quelli che abbracciano approcci femministi o altri approcci critici, è ancora piuttosto limitata (ad esempio, Harris - Barter 2015; Sachs - Patel-Campillo 2014; Williams-Forson - Wilkerson 2011)<sup>3</sup>. Includere l’animalità e le specie negli studi intersezionali sull’alimentazione non solo offre gli strumenti per “annullare” nella prassi le categorie monolitiche problematiche, ma aiuta anche gli studenti a capire come il dominio e l’oppressione degli animali, dell’ambiente e delle popolazioni soggiogate derivino da radici sistemiche simili come il colonialismo, il capitalismo ed il patriarcato (ad esempio, Andrzejewski - Pedersen - Wicklund 2009; Corman - Vandrovcová 2014; Di Chiro 2006; Harper 2010, 2012; Rowe 2013, 2016; Rowe - Rocha 2015; Russell - Semenko 2016), un punto chiave focale della mia pedagogia.

### **Verso un’educazione alla giustizia alimentare inter-specie**

Julian Agyeman e Jesse McEntee ci ricordano che “la giustizia alimentare come movimento sociale è nato in larga parte da gruppi urbani di giustizia sociale che si sono occupati esplicitamente delle ineguaglianze alimentari fondate sulla razza e / o sugli aspetti socioeconomici” (2014, p. 212). Attraverso l’inter-impollinazione con l’attivismo e gli studi accademici sulla giustizia alimentare nel nord e nel sud del globo, il CFSE si è recentemente sviluppato come

una prospettiva tripartita, formata da un quadro teorico, un insieme di pedagogie, e una visione della politica, che pone l’educazione ai sistemi alimentari come un processo intrinsecamente politico ed economico, mediato da storie e identità razziali ed etniche, pur

---

<sup>3</sup> Ad esempio, Carolyn Sachs e Anouk Patel-Campillo (2014) menzionano l’“allevamento umano” solo una volta nel loro articolo *Feminist Food Justice: Crafting a New Vision*, senza esplorare in alcun modo i temi della giustizia animale nella produzione alimentare. Anche Richard Twine (2010) osserva come ciò che non è umano sia escluso dalla politica in molti scritti intersezionali femministi.



sostenendo che questi processi educativi possono essere trasformati in una forma di educazione alla liberazione (Meek - Tarlau 2015, p. 134)<sup>4</sup>.

Come illustra questa definizione di CFSE, l'educazione nel campo dei sistemi alimentari tradizionali tende a perpetuare narrazioni a sfondo razziale e classista che alla fine favoriscono l'esclusione sociale (ad esempio, nei confronti degli alimenti locali o dei movimenti "dal produttore al consumatore"), nonostante le benevole intenzioni, quali ad esempio "porta buon cibo agli altri" (Guthman 2008a, pag. 434). Altri studiosi dei sistemi alimentari critici sottolineano inoltre i modi in cui la produzione alimentare è di per sé un'impresa geopoliticamente razzializzata, che infligge enormi sofferenze umane (Harper 2010). A. Breeze Harper (2010) illustra, ad esempio, come i prodotti "cruelty free" quali il cioccolato vegano possano non nuocere agli animali, ma richiedano il lavoro di persone di colore sfruttate e talvolta schiavizzate nel sud del mondo che producono questi beni (principalmente) per i consumatori bianchi del Nord del globo<sup>5</sup>. Anche Harper, un attivista vegano, contesta le violenze commesse contro gli animali da allevamento nei CAFO osservando che "uno dei luoghi più violenti che si possano immaginare è il moderno mattatoio" (2010, p. 33). Allo stesso modo, Connie Russell e Keri Semenko sostengono che il CFSE "debba portare alla luce le terrificanti condizioni degli animali e dei lavoratori nelle fattorie industriali e nei macelli, responsabili di gran parte della carne e dei latticini consumati dai nordamericani e non solo" (2016, p. 217), suggerendo che il CFSE debba prendere in esame non solo il modo in cui tali sistemi impattano i consumatori di alimenti secondo la razza e la classe, ma anche i produttori (addetti delle fattorie industriali e dei macelli, lavoratori dei campi) e gli animali che non hanno altra scelta che partecipare (e alla fine soffrono e muoiono) a questi processi.

Così, mentre la definizione di CFSE di David Meek e Rebecca Tarlau (2015) è avvincente e di fondamentale importanza, affrontare le palesi ingiustizie commesse contro altri animali nei sistemi alimentari globali potrebbe aiutare gli studenti a comprendere meglio le complessità della produzione alimentare e le sue relazioni con molteplici assi di oppressione<sup>6</sup>. Il mio capitolo inizia con il dimostrare, pertanto, in che modo il CFSE trarrebbe beneficio da analisi intersezionali che approfondiscano contemporaneamente la razza, la classe e le specie, così come

<sup>4</sup> Cfr. anche Lina Yamashita e Diane Robinson (2016) sull'alfabetizzazione alimentare critica e David Meek e Rebecca Tarlau (2016) sull'educazione nel campo dei sistemi alimentari critici e sulla sovranità degli alimenti.

<sup>5</sup> Molti prodotti "caseari" vegani potrebbero non nuocere alle mucche, ma in realtà infliggono sofferenze animali e umane. Alcuni di questi prodotti, ad esempio, utilizzano l'olio di palma o l'olio di palma da frutto come ingredienti. Le piantagioni di olio di palma nel Borneo e a Sumatra hanno contribuito alla deforestazione e alla diminuzione della popolazione degli orangutan ivi presente (Lam 2013). Sia nel sud-est asiatico che nel sud America, le piantagioni di olio di palma minacciano i diritti delle terre indigene ed hanno condotto ad episodi di violenza contro la popolazione indigena (Miroff 2014; Sha - Capasso - Belohrad - Godio 2016).

<sup>6</sup> Si potrebbe anche sostenere che il CFSE non ha ancora affrontato in modo significativo altri assi di differenza sociale che influenzano la produzione degli e l'accesso agli alimenti come lo stato di abilità, il genere, le dimensioni del corpo, e la sessualità (Carrington 2013; O'Flynn 2015; Russell - Semenko 2016; Stovall - Baker-Sperry - Dallinger 2015; Williams-Forsen - Wilkerson 2011). Per limiti di spazio, non li esploro in questa sede.

altre forme di ingiustizia. Nelle sezioni che seguono, esploro come potrebbe concretizzarsi una educazione alla giustizia alimentare inter-specie improntata all'intersezionalità.

### L'“aula” ed il contesto di ricerca

Dall'anno accademico 2015-2016, tengo un corso in *Critical Food Studies* per laureandi in studi liberali. Il corso richiede il completamento di otto ore di *service learning* in un orto comunitario locale<sup>7</sup>. Nello Stato della California, gli studi liberali hanno storicamente funto da laurea generale interdisciplinare per gli insegnanti di scuola elementare, anche se circa il 30-40 per cento dei miei studenti sceglie di non intraprendere la carriera di insegnante. Il mio dipartimento non raccoglie dati demografici relativi al genere, alla razza/etnia e allo status socioeconomico degli studenti, ma gli studenti dei miei corsi sono in maggioranza donne provenienti da diversi gruppi etnici e razziali. I dati demografici del campus dimostrano che la nostra popolazione studentesca è composta da un punto di vista razziale ed etnico e che serviamo un gran numero di studenti universitari di prima generazione<sup>8</sup>. Evidenzio in questa sede i dati demografici dei miei allievi perché precedenti ricerche hanno dimostrato che la classe sociale e la razza/etnia degli studenti influenzano il modo in cui essi considerano il proprio lavoro nell'ambito dei corsi in *Critical Food Studies* (Guthman 2008a), in particolar durante la fase di *service learning* o quando sono impegnati in progetti socialmente utili come i miei allievi. Inoltre, molti dei miei studenti hanno discusso del proprio background culturale ed etnico durante le attività del corso e nei colloqui, dichiarando che le relazioni con il cibo potevano essere meglio comprese contestualizzandole come tali.

Da quando ho iniziato a tenere il corso, ho raccolto dati etnografici redigendo note sul campo, conducendo colloqui post-corso con i miei studenti (20 in tutto) e raccogliendo diversi loro lavori (40 in tutto), gran parte dei quali anche di natura etnografica. Ad esempio, insegno ai miei allievi a comportarsi come dei novelli etnologi, prendendo appunti e scrivendo note di campo e memo analitici (Emerson - Fretz - Shaw 1995). Essi stilano anche un'auto-etnografia delle loro esperienze durante il corso, come parte della loro ricerca finale (Lloro-Bidart 2018a, 2018c). Considerata l'attenzione della ricerca per le esperienze animali e umane, abbraccio la metodologia dell'etnografia multispecie permeata da un quadro teorico femminista post-umanista (si veda Lloro-Bidart 2018b). Avendo tenuto sei volte il corso, ho avuto l'opportunità di modificare il mio curriculum e la mia pedagogia man mano che rispondeva ai feedback formali e informali degli allievi come pure

<sup>7</sup> Per una descrizione più dettagliata dell'orto comunitario (“Community garden” *N.d.T.*), si veda Teresa Lloro-Bidart (2018a, 2018c).

<sup>8</sup> I più recenti dati demografici disponibili indicano il seguente background razziale/etico degli studenti che frequentano il mio istituto: 39% ispanico; 24% asiatico; 20% bianco; 6% si identifica come straniero non residente; 4% due o più razze; 4% sconosciuto; 3% Nero. Fonte: <https://www.cpp.edu/~aboutcpp/calpolypomona-overview/facts-and-figures.shtml> e <https://www.cpp.edu/~our-cpp/our-story/data-reports.shtml>

sulla base di ciò che apprendevo delle esperienze dei miei studenti attraverso colloqui post-corso e le loro auto-etnografie. In una precedente edizione del corso, ad esempio, ho appreso che alcuni studenti avevano abbracciato in modo embrionale il pensiero intersezionale sull'oppressione degli animali destinati al consumo alimentare e dei lavoratori che producono il nostro cibo, nonostante all'epoca avessi adottato nel mio insegnamento solo un approccio implicitamente intersezionale. In seguito, ho modificato le letture e le attività in classe in modo che le oppressioni co-occorrenti (un aspetto chiave dell'intersezionalità) diventassero un tema costante, in particolare quando si parlava della produzione alimentare.

Nell'ultima edizione del corso, gli studenti completano un modulo di tre-quattro settimane, in cui esplorano diversi aspetti della produzione alimentare, compresi i diritti dei lavoratori ed i diritti degli animali. Dal momento che i miei allievi non sono laureati in ecologia, geografia, studi ambientali e scienze, o in un'altra disciplina in cui avrebbero necessariamente ottenuto delle conoscenze specialistiche in problematiche ambientali e / o un impegno preesistente a sfidare le ingiustizie animali, ambientali o ecologiche, inizio questo modulo con una breve introduzione alla storia dell'agricoltura, seguita da una breve sequenza di letture e attività per familiarizzargli con la Rivoluzione *Green* e con l'agricoltura industriale contemporanea (Carson 1962/2002; Food Empowerment Project, 2018; Hesse, 2006; Shiva 2000). Successivamente, esaminiamo il trattamento dei lavoratori che producono i nostri alimenti (lavoratori dei campi e addetti dei CAFO) (Nicole 2013; Singer - Mason 2006) e gli impatti ambientali / sanitari dei CAFO sulle comunità immediatamente limitrofe (ad esempio, Greger - Koneswaran 2010; Hribar 2010). I compiti assegnati in classe richiedono agli studenti di studiare e quindi di valutare criticamente le politiche del Commercio Equo e Solidale e la loro capacità di accedere alle informazioni sulle aziende che vendono prodotti etichettati come "Fair trade", così come le politiche che (non riescono) a proteggere i diritti dei lavoratori nei CAFO<sup>9</sup>. A questo punto, la maggior parte degli allievi è profondamente preoccupata per le molteplici e intersecanti oppressioni delle persone nella produzione alimentare. In effetti, ogni volta che tengo il corso, c'è un gruppetto di studenti che discute di come si sono rapportati personalmente a questi problemi perché loro o i loro familiari avevano lavorato in campi agricoli, a volte in condizioni di sfruttamento.

Successivamente, basandomi sulle preoccupazioni già in nuce degli studenti riguardo ai sistemi alimentari, li avvio ad attività che li portano ad esplorare la vita degli animali che servono da alimento nelle società occidentali (polli, mucche, pesci, capre, crostacei, molluschi, maiali, pecore, tacchini), con un'attenzione particolare ai CAFO. Anche se sono vegetariana da diversi decenni e di recente sono diventata vegana, non condivido queste informazioni con i miei allievi a meno che non mi venga chiesto, perché non voglio che si sentano spinti a "convertirsi" al mio stile di vita. Piuttosto, voglio aiutarli a sviluppare una

---

<sup>9</sup> Negli Stati Uniti, i lavoratori dei CAFO sono in genere quelli che percepiscono un basso stipendio e/o persone di colore, compresi i lavoratori migranti provenienti dal Sud e Centro America (Food Empowerment Project 2018), di cui parliamo in classe. Analogamente, le comunità che circondano i CAFO sono in genere comunità rurali, a basso reddito e / o comunità di colore (Edwards - Ladd 2001; Nicole 2013).

prospettiva critica nei confronti della produzione alimentare in modo che possano decidere quali tipi di cambiamenti hanno senso per loro. Se me lo chiedono, sono aperta con loro sul mio cammino verso il veganismo e ricorro a documentari come “Invisible Vegan” (<http://www.theinvisiblevegan.com/>) per dimostrare che il mio obiettivo non è di essere il “gendarme degli alimenti” o farli vergognare delle loro abitudini alimentari, ma piuttosto di aprire un dialogo critico sul consumo di carne<sup>10</sup>.

Anche se sarei felice se tutti i miei studenti diventassero vegani dopo il mio corso o decidessero di acquistare solo prodotti alimentari del Commercio Equo e Solidale, mi rendo conto che ciò non è realistico per una miriade di ragioni, anche di natura economica. Inoltre, anche se dovessero mettere in atto questi cambiamenti nello stile di vita, un’attenzione così ristretta ai modelli di consumo individuali riflette ideologie neoliberali controverse, radicate nel consumismo, che non necessariamente risolverebbero le ingiustizie alimentari globali. Come osservato altrove, azioni di questo tipo possono essere problematiche sia quando non si presta sufficiente attenzione alle forme collettive di riforma sociale ed ecologica non legate ai mercati (Guthman 2008b; Hursh Henderson e Greenwood 2015; Lloro-Bidart 2017a; Lukacs 2017) sia quando esse non affrontano gli aspetti sociopolitici ed economici dell’accesso ai cibi vegani e vegetariani (Harper 2010, 2012).

Quindi, per introdurre questo argomento, ho fatto fare agli studenti un breve quiz online (con i risultati anonimi della classe, visibili a tutti sulla piattaforma Kahoot.it per favorire la discussione di classe) sul loro atteggiamento nei confronti del consumo di carne, anche se non hanno mai partecipato alla macellazione di animali. Ogni trimestre, ci sono diversi corsisti che si identificano come vegetariani / vegani ed un gruppetto di allievi che ha partecipato alla macellazione di animali con i propri genitori, proprio come facevo io da bambina. Alcuni di questi studenti condividono volentieri le loro esperienze, che forniscono a tutta la classe prospettive interculturali sul consumo di carne. Uno studente filippino ha osservato, ad esempio, che sprecare parti di animali nel punto di macellazione / produzione o gettare carne nella spazzatura è irrispettoso nella sua cultura. Oltre alle ovvie questioni etiche sollevate sul consumo di carne, ha anche evidenziato un altro argomento saliente: lo spreco alimentare è un problema importante negli Stati Uniti (United States Department of Agriculture 2018), in particolare lo spreco alimentare che contiene prodotti animali a causa della quantità di energia, risorse e sofferenze utilizzate per la produzione di alimenti contenenti prodotti di origine animale. Inoltre, questa discussione ha favorito l’apertura, quando gli studenti si sono resi conto che gli altri corsisti non avevano necessariamente le stesse percezioni riguardo al consumo di carne.

---

<sup>10</sup> Si veda <https://www.youtube.com/watch?v=dr5wVR4NLWk&t=1223s>. Al minuto 19:50 Jasmine Leyva, co-creatrice di “Invisible Vegan”, discute con la studiosa in *Critical Food Studies*, Psiche Williams-Forsen. Leyva condivide un’importante prospettiva legata al *food policing*, in particolare per quanto riguarda il *policing* della popolazione afroamericana. Dal momento che la maggior parte dei miei studenti sono donne di colore e io sono una donna bianca, cis-gender, di classe media, credo che sia importante includere queste prospettive nella mia classe, specialmente quando discuto del mio veganismo.

Dopo queste attività iniziali, gli studenti attingono poi a letture interdisciplinari (anche di antropologia, etologia, scienze cognitive animali), video, siti web e altri materiali per iniziare ad analizzare e comprendere le capacità cognitive, emotive e sociali degli animali da allevamento, che soffrono in modo orribile e muoiono nei CAFO (Potts 2017). Suddivisi in gruppi più piccoli, ciascuno di essi seleziona quindi un animale focale da studiare. Le risorse che fornisco come punto di partenza non mostrano alcun contenuto grafico o filmato proveniente dai macelli, anche se alcuni allievi scelgono di visualizzare questo materiale da soli. Evito il contenuto grafico sia perché non voglio traumatizzare gli studenti che potrebbero essere sensibili a questo tipo di immagini sia perché quel contenuto è facilmente accessibile online se dovessero scegliere di visualizzarlo (si veda Russell, 2019 per una discussione sulle “pedagogie del disagio”). Oltre a questo lavoro in classe, i miei allievi visitano anche una fattoria didattica o una fattoria locale che promuove il proprio uso di pratiche sostenibili e consente ai visitatori di “incontrare la loro carne”. Far interagire gli studenti con gli animali della fattoria che in seguito diventano carne venduta al mercato dell’azienda agricola, insieme alla frutta e alle verdure fresche coltivate, è stato utile dal punto di vista pedagogico, come illustrano i brani in apertura di questo capitolo<sup>11</sup>. Gli studenti hanno anche la possibilità di incontrare i lavoratori agricoli, che offrono visite guidate al pubblico, o fare un tour non guidato. Da allora, insegno ai miei allievi a comportarsi come dei novelli etnografi, prendendo appunti nella fattoria e trasformandoli successivamente in note di campo e memo analitici. Impegnarsi con la metodologia dell’etnografia durante la visita della fattoria, così come quando effettuano il loro servizio di apprendimento nell’orto comunitario, offre l’opportunità di studiare da vicino i fenomeni socio-ecologici sviluppando al contempo le competenze per valutare criticamente e riflettere sulle proprie esperienze di vita come consumatori del nord del globo. Questo ponte tra teoria e pratica attinge a prospettive interdisciplinari sull’educazione esperienziale (Gray - Birrell 2015; Lloro-Bidart - Russell 2017), sulla pedagogia critica degli animali (Corman - Vandrovcová 2014) e sulla pedagogia del *service learning* (Jones - Abes 2004; Kahl 2010), incorporando al contempo una prospettiva intersezionale non presente in tutti gli insegnamenti e le ricerche interdisciplinari<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> Cal Poly: la fattoria didattica del campus di Pomona si chiama “Danny’s Farm”. Siamo uno dei quattro campus della California State University con College di Agricoltura (<http://dannysfarm.org/>). Mentre gli animali della fattoria di Danny sono al sicuro dal macello, molti altri animali nel mio campus sono allevati per la produzione. Gli studenti possono anche visitare fattorie didattiche o aziende agricole nelle loro comunità locali purché consentano l’interazione con gli animali da allevamento.

<sup>12</sup> Nella versione più recente del corso, come follow-up a tutte le attività sopra descritte, ho fatto in modo che gli studenti completassero una versione modificata dell’attività “Behind the Scenes” e “True Price” di Zoe Weil (2004): <https://humaneeducation.org/blog/2012/true-price-the-keystone-humane-education-activity/>

### **Apprendimento intersezionale**

In questa sezione, descrivo brevemente le esperienze di due studentesse che illustrano bene il tipo di apprendimento intersezionale che ha luogo durante il corso. Shelly, le cui note sul campo hanno aperto questo capitolo, è figlia di immigranti centroamericani, che avevano lavorato entrambi in piantagioni di caffè nel loro paese di origine. Durante la nostra discussione in classe sul consumo di carne, Shelly si è identificata come vegana. La seconda studentessa, Lisa, si definisce di origine tedesca/italiana e amante degli animali, anche se non era vegetariana prima di seguire il corso. Sebbene ogni trimestre ci siano stati molti studenti che hanno descritto la trasformazione dei loro atteggiamenti nei confronti degli animali da consumo o delle persone che producono cibo, porto alla luce in questa sede i casi di Shelley e Lisa perché ogni donna attinge in modo unico al proprio background culturale e alle proprie esperienze personali per connettersi al corso in modo tale da riconoscere l'intersezionalità tra l'oppressione animale e umana nella produzione alimentare.

### **Shelly**

Ricordiamo che nel brano che apre questo capitolo, Shelly riflette sul suo stesso veganismo quando visita l'azienda agricola, notando come non riesca ad affrontare e a giustificare l'uccisione di un pollo per poter consumare una zuppa di carne. Mentre alcuni studenti hanno visitato la fattoria a conduzione familiare e si sono sentiti meglio riguardo alle possibilità di mangiare "carne allevata in modo umano", altri hanno espresso atteggiamenti più ambigui. Ad esempio, alcuni hanno condiviso il fatto di essersi veramente legati agli animali e di non poter mai mangiare la carne venduta nel negozio dell'azienda agricola, ma che comunque avrebbero continuato a consumare carne proveniente dai CAFO, ben sapendo quanto gli animali soffrissero nei CAFO. Il caso di Shelly è quindi interessante non solo perché la visita alla fattoria a conduzione familiare non l'ha convinta che la carne può essere allevata in modo umano, ma anche perché si è rapportata ad altre ingiustizie presenti nei sistemi alimentari. Come illustra il seguente brano, quando Shelly ha lavorato nell'orto comunitario locale per adempiere alle sue ore di servizio per il corso, ha collegato le esperienze della sua famiglia (suo padre era un lavoratore in una piantagione di caffè in America Centrale) al suo lavoro nell'orto così come alle ingiustizie sistemiche nei sistemi alimentari.

Mi sono ricordata dei racconti di mio padre mentre lavoravo nell'orto. Ho meditato su quanto fosse ingiusto il sistema con i propri lavoratori. Difatti, mi è venuto in mente il libro di Singer e Mason sul cibo che mangiamo e sul tributo che l'industria alimentare riscuote dai suoi lavoratori. Singer e Mason segnalano che Tyson è una società alimentare in crescita [e che] essa detiene il record per i salari bassi e per l'assenza di benefit per la salute dei propri dipendenti. Infatti, nel 2003 la società ha avviato un nuovo contratto in cui "includeva riduzioni salariali, nessuna pensione per i nuovi lavoratori e pensioni congelate per i lavoratori esistenti, tagli alle ferie e maggiori contributi all'assicurazione sanitaria per un pacchetto sanitario inferiore" (2006, p. 33). Invece di prendere in considerazione il duro lavoro svolto dai lavoratori per aiutare la loro società a funzionare senza intoppi, non si

preoccupano del benessere dei dipendenti. Il lavoro manuale che ho svolto durante la mia permanenza nell'orto mi ha aperto gli occhi e mi ha fatto apprezzare i sacrifici che questi operai devono fare affinché io possa avere del cibo in tavola. Mi sono ricordata della famiglia di mio padre che lavorava ancora nelle piantagioni di caffè ed ho provato un dolore tremendo per il modo in cui sono truffati. Mi sono ricordata anche dell'attività che svolgevamo in classe, dove leggevamo di come le grandi società truffassero le piccole fattorie ed altre persone in tutto il mondo per i loro raccolti. Mi addolorava vedere la mia gente morire di fame e lavorare così duramente per ottenere un salario minimo.

In questo passaggio, Shelly collega chiaramente la sua conoscenza delle ingiustizie alimentari sistemiche (ad esempio, il trattamento di Tyson nei confronti dei lavoratori nei CAFO) alle sue esperienze maturate personalmente lavorando nell'orto comunitario. Queste molteplici conoscenze hanno invocato empatia non solo per i membri della sua famiglia che lavoravano o lavorano ancora nelle piantagioni di caffè, ma anche per i lavoratori agricoli in generale. Sebbene Shelly non sollevi esplicitamente in questo brano questioni relative all'oppressione animale, l'insieme delle sue esperienze di classe dimostra che comprende come i sistemi alimentari opprimano sia gli esseri umani sia gli animali. In un post per il Forum di discussione settimanale in cui ho chiesto agli studenti di scrivere sull'emarginazione dei diritti dei lavoratori, sull'ambiente e sul benessere degli animali nei sistemi alimentari, ha osservato, ad esempio, che: "Le maggiori richieste di carne e prodotti lattiero-caseari hanno costretto le fattorie a cambiare i loro metodi e ad industrializzarsi completamente per soddisfare le esigenze quotidiane dei consumatori. In realtà, i lavoratori non sono stati gli unici a doversi adeguare ai rapidi cambiamenti, ma anche gli animali hanno dovuto adattarsi a un nuovo ambiente ... la marginalizzazione degli animali è legata o si intreccia con la marginalizzazione dei diritti dei lavoratori".

### **Lisa**

Anche le esperienze di Lisa durante il corso dimostrano, come quelle di Shelly, una comprensione intersezionale dei sistemi alimentari:

Dopo aver appreso dei CAFO e di coloro che [vi] lavorano e dopo la nostra ricerca sui diritti degli animali e sui costi ambientali, ero assolutamente disgustata di me stessa. Tutta la mia filosofia attorno al consumo di carne poteva riassumersi in "l'ignoranza è felicità". Non voglio sapere che cosa succede dietro le quinte e non voglio sapere se gli animali hanno la capacità di possedere emozioni o cognizioni. Il nostro gruppo ha presentato la nostra ricerca sui maiali e sono rimasta sorpresa nell'apprendere quanto i maiali siano intelligenti e possano soffrire di stress come gli umani... Mentre ero alla fattoria, ho incontrato il maiale Pumbaa e questo fatto mi ha ricordato perché stavo scegliendo di non mangiare carne. Ho sempre amato gli animali, ma non ho mai pensato di diventare vegetariana, semplicemente perché la carne ha un buon sapore ... Ho potuto nutrirla e accarezzarla per tutto il tempo che volevo. È stato il legame che ho instaurato con loro che ha portato a compimento il mio progetto. Mi sentivo una grandissima ipocrita a dire che amavo tutti gli animali e che ne mangiavo alcuni. Ho imparato che non sono solo un prodotto della mia cultura, ma un prodotto del sistema alimentare americano.

Qui, Lisa mostra chiaramente di aver compreso che i CAFO opprimono ingiustamente i lavoratori, gli animali e l'ambiente, esprimendo anche disgusto per le sue abitudini alimentari passate. Nel suo colloquio post-corso, ha raccontato di

aver avuto conversazioni sui diritti dei lavoratori con la propria famiglia, che definisce “restia a imparare o cambiare”. Inoltre, inizia a rendersi conto che le sue pratiche precedenti derivano non solo dal suo background culturale (che, “essendo di origine tedesca / italiana”, descrive nel nostro colloquio come una cultura improntata al “consumo di carne”), ma anche da strutture politico-economiche come il sistema alimentare americano industrializzato, che lega tra loro, con modalità spesso di sfruttamento, tutti gli esseri umani negli Stati Uniti, gli animali e l’ambiente.

Dal momento che il corso si è anche occupato di lavori nel campo delle scienze naturali che hanno dimostrato la complessa vita emotiva, sociale e cognitiva degli animali da allevamento come i maiali, Lisa ha anche riconosciuto che i maiali non sono innatamente “cibo” per gli esseri umani, ma piuttosto esseri viventi senzienti che possiedono capacità cognitive ed emotive, così come la capacità di soffrire e provare dolore, proprio come i suoi cani di famiglia. Nella sua intervista, Lisa ha respinto una forma di specismo occidentale che privilegia gli animali domestici come i cani, elaborando il motivo per cui si sentiva un’ipocrita: “E poi ho pensato ai miei cani e io sono come loro, dormono con me ogni notte, sono esattamente come loro, non posso mangiare una mucca, [che] è fondamentalmente un grosso cane e poi andarmene a casa e coccolare il mio cane”. Inoltre, Lisa menziona specificamente le interazioni che si erano materializzate come il dar da mangiare o il prodigar coccole al maiale Pumbaa quali elementi che le ricordavano “perché stavo scegliendo di non consumare carne”. In questo corso, si è quindi confrontata con il suo stesso impegno (la capacità di non mangiare carne) e con il modo in cui esso si intreccia con quello degli animali che ora intende come esseri espressivi, dotati di sentimenti e non semplicemente come “carne”. Lisa si confronta anche con la realtà che, pur sentendosi maggiormente legata alle persone che producono il nostro cibo, la sua famiglia non lo è (si veda Lloro-Bidart 2018b per ulteriori approfondimenti). In un successivo colloquio, due mesi dopo, Lisa ha confermato di essere ancora vegetariana e che è stato il corso ad ispirarla a intraprendere questo cambiamento.

### **Implicazioni: rendere visibile l’invisibile**

Gran parte del lavoro agricolo negli Stati Uniti e non solo è invisibile ai consumatori del Nord del globo che acquistano il loro cibo dai negozi di alimentari e dai mercati. Le pedagogie intersezionali possono rendere visibili le complesse oppressioni dei lavoratori, gettando nel contempo luce sul modo in cui l’emarginazione è intimamente legata al capitalismo globale, al neoliberismo, alla razza e alla classe (ad es. Harper 2010, 2012). Oltre ai lavoratori, gli animali partecipano in modo invisibile e coatto alla produzione alimentare, con il risultato finale che la maggior parte, se non tutti, muoiono. Come sottolineano Darst e Dawson (Darst - Dawson 2019, Cap. 12), molti approcci sui diritti degli animali nell’insegnamento dedicato al consumo di carne invocano quello che viene definito il “paradosso della carne”, o una sorta di dissonanza cognitiva per cui le persone tendono a risolvere la propria dissonanza sia attraverso “una combinazione di negazione e stigmatizzazione di coloro che mettono in discussione il dominio



culturale del consumo di carne” (Darst - Dawson 2019, Cap. 12) sia attraverso una volontaria ignoranza (Adams 1990/2015). Essi suggeriscono che un modo in cui gli educatori possono discutere con gli studenti della moralità del consumo di carne è quello di inquadrare all’inizio il problema in modo tale che il consumo di carne non sia immediatamente sottoposto ad un controllo etico. In tal modo, abbracciando una prospettiva di intersezionalità che esordisce con i diritti dei lavoratori e della comunità, oltre che con l’impatto ambientale, il problema all’inizio non è una questione di diritti degli animali che si esprime nell’etica o nella moralità del consumo di carne, ma una questione che invece ha un impatto sia sulle persone, in base alla razza e alla classe, sia sugli ambienti e sugli ecosistemi da cui essi dipendono. Questo approccio non solo ha il potenziale di superare alcune delle barriere del paradosso della carne, ma potrebbe anche favorire una comprensione più sofisticata e sfumata dei sistemi alimentari, compreso il modo in cui essi operano lungo le direttrici di classe, razza e specie, oltre a causare danni ambientali significativi.

### **Limitazioni e ulteriori ricerche**

In genere, gli studenti iscritti al mio corso capiscono che i lavoratori e gli animali sono emarginati nell’agricoltura industrializzata (e persino nelle fattorie etiche), eppure la loro comprensione sembra limitata in modi chiave. In primo luogo, pochi allievi discutono specificamente delle ingiustizie razziali o di classe durante le loro attività in classe o nei colloqui post-corso. Riconoscono cioè che i lavoratori operano in condizioni deprecabili, ma non necessariamente scompongono le dimensioni razzializzate e classiste della produzione alimentare. Esistono diverse possibili spiegazioni per questo risultato. In primo luogo, potrebbero “coglierlo” ma non discuterne nei loro esercizi perché i compiti che ho ideato non chiedono loro specificamente di articolare questi aspetti della produzione alimentare, un elemento della mia pratica pedagogica che adesso ho modificato. Ora includo in modo più esplicito le attività di classe relative alla “decompressione” delle dimensioni razzializzate della produzione e del consumo di alimenti, facendo ad esempio in modo che gli studenti analizzino come le immagini di Google Search per “deserti alimentari” e “paludi alimentari” possano rafforzare il razzismo, il classismo, il sessismo, il dimensionismo e / o lo specismo. In secondo luogo, attingendo a decenni di ricerca critica in studi educativi che descrivono il “curriculum nascosto della scuola”, potrebbe anche essere che sia stato loro insegnato in modo implicito a minimizzare o addirittura ignorare il significato della propria razza e classe nei sistemi socio-ecologici (Anyon 1980; Bowles - Gintis 1976). Potrebbero anche provare un certo livello di disagio nel discutere o scrivere di questi argomenti con il loro professore bianco.

E infine, sebbene molti studenti abbiano discusso dei vari modi in cui il corso ha recato loro dei benefici, non tutti hanno modificato le proprie abitudini quotidiane come Shelly e Lisa. Come già indicato altrove, (Lloro-Bidart 2018a), Marie, la studentessa descritta nel secondo brano di apertura, ha evidenziato di voler che la sua famiglia facesse dei cambiamenti nella loro piccola impresa, ma riteneva che sarebbe stato economicamente impossibile farlo. Marie, che si

identifica come cinese-americana, aiuta i suoi genitori a gestire un piccolo ristorante ambulante che vende principalmente piatti di pollo e pesce nei mercati agricoli locali. Essendo, come si definisce, un'amante degli animali e una persona impegnata nella giustizia sociale, Marie preferirebbe che la sua famiglia acquistasse polli allevati in modo più umano e prodotti da lavoratori trattati in modo equo, ma insiste sul fatto che semplicemente non possono permetterselo. Dopo aver fatto ricerche approfondite sulle aziende che forniscono il pollo all'azienda di famiglia e dopo aver appreso che si adoperano in pratiche deplorabili che nuocciono agli animali e alle persone, conclude tristemente nel suo saggio auto-etnografico finale,

La mia famiglia non è ricca e ce la caviamo a malapena. Siamo in 11 a casa. Le bollette sono molto alte. Stiamo ancora pagando i debiti delle altre nostre attività di ristorazione fallite. Siamo passati ai mercati contadini perché ci sono molte meno spese generali ... La mia famiglia e io dobbiamo prendere la decisione egoistica di usare a proprio vantaggio lo sfruttamento dei lavoratori e degli animali. Nel libero mercato americano, è l'unico modo che abbiamo per sopravvivere.

Il caso di Marie evidenzia quindi che sussistono ostacoli complessi all'attuazione di cambiamenti su scale multiple (ad esempio, individuale, prassi commerciale, capitalismo neoliberale), che devono essere affrontati criticamente in qualsiasi CFSE inter-specie.

In conclusione, ho attinto a dei dati etnografici per esplorare come le pedagogie interdisciplinari che abbracciano un approccio intersezionale potrebbero fornire agli studenti le competenze necessarie per adottare delle prospettive di giustizia alimentare inter-specie. Come evidenziano i casi di Shelly, Lisa e Marie, alcuni allievi hanno cambiato in modo significativo alcune delle loro opinioni sui sistemi alimentari globali e locali, riconoscendo la complessità dei modi in cui le oppressioni animali, ambientali e umane si intersecano. Inoltre, a causa delle esperienze vissute durante il corso, alcuni studenti si sono sentiti in dovere di apportare dei cambiamenti al proprio comportamento personale che ritengono maggiormente in linea con i propri impegni per la giustizia. Eppure, per una serie di ragioni, non tutti i corsisti hanno sperimentato trasformazioni epistemologiche, ontologiche ed etiche così significative. Come già indicato altrove, (Lloro-Bidart 2018b), alcuni hanno notato che l'acquisto di cibo equosolidale o biologico è troppo costoso, altri sono rimasti attaccati a certi alimenti per preferenze di gusto o per significato culturale, e altri hanno notato che non sapevano cosa fare e se avrebbero potuto fare la differenza. Sono necessarie pertanto ulteriori ricerche per indagare il modo in cui diversi gruppi di studenti rispondono e apprendono da pedagogie esplicitamente intersezionali, in particolare quelle che lavorano per un cambiamento socio-ecologico trasformativo.

### **Bibliografia**

Ackerman Z. - Musil R. K. - McAuliffe E. - Brunson E. - Reynolds L., *Fowl matters: Public health, environmental justice, and civil action around the broiler chicken industry*, Rachel Carson Council, Bethesda MD 2017.

Adams C. J., *Sexual politics of meat: A feminist-vegetarian critical theory*, Continuum Press, New York NY 1990/2015.

Adams C. J. - Donovan J., *Animals and women: Feminist theoretical explorations*, Duke University Press, Durham NC 1995.

Adams, C. J. - Gruen, L., *Ecofeminism: Feminist intersections with other animals & the earth*, Bloomsbury, New York NY 2014.

American Society for the Prevention of Cruelty to Animals, *What is ag-gag legislation?*, 2017, Consultato all'indirizzo <https://www.aspc.org/animal-protection/public-policy/what-ag-gag-legislation>

Andrzejewski J. - Pedersen H. - Wicklund F., *Interspecies education for humans, animals, and the earth*, in J. Andrzejewski - M. P. Baltodano - L. Symcox (Eds.), *Social justice, peace, and environmental education*, Routledge, New York NY 2009, pp. 136-154.

Bowles S. - Gintis H., *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*, Basic Books, New York NY 1976.

Bullard R. D., *Dumping in Dixie: Race, class, and environmental equality*, 3rd ed., Westview Press, Boulder CO 1990/2000.

Carastathis A., *The concept of intersectionality in feminist theory*, in "Philosophy Compass", IX, 5, 2014, pp. 303-314.

Carrington C., *Feeding lesbian families*, in C. Counihan - P. Van Esterik (Eds.), *Food and culture*, 3rd ed., Routledge, New York NY 2013, pp. 187-210.

Carson R., *Silent spring*, Houghton Mifflin, New York 1962/2002.

Center for Constitutional Rights, *Ag gag across America: Corporate backed attacks on activists and whistleblowers*, Center for Constitutional Rights and Defending Rights and Dissent, New York NY 2017.

Corman L., *Ideological monkey wrenching: Nonhuman animal politics beyond suffering*, in D. Nibert (Ed.), *Animal oppression and capitalism*, volume 2 *The oppressive and destructive role of capitalism*, Praeger Press, Santa Barbara CA 2017, pp. 252-269.

Corman L. - Vandrovcová T., *Radical humility: Toward a more holistic critical animal studies pedagogy*, in A. Nocella II - J. Sorenson - K. Socha - A. Matsuoka (Eds.), *Defining critical animal studies: An introduction to an intersectional social justice approach to animal liberation*, Peter Lang, New York NY 2014, pp. 135-157.

Darst R. G. - Dawson J. I., *Putting meat on the (classroom) table: Problems of denial and communication*, in T. Lloro-Bidart - V. S. Banschbach (Eds.), *Animals in environmental education: Interdisciplinary approaches to curriculum and pedagogy*, Palgrave Macmillan, London UK 2019.

Deckha M., *The salience of species difference for feminist theory*, in "Hastings Women's Law Journal", XVII, 1, Article 2, 2006, pp. 1-38.

Deckha M., *Disturbing images: PETA and the feminist ethic of animal advocacy*, in "Ethics & the Environment", XIII, 2, 2008, pp. 35-76.

Deckha M., *The subhuman as an agent of violence*, in “Journal of Critical Animal Studies”, VIII, 3, 2010, pp. 28-51.

Deckha M., *Toward a postcolonial, posthumanist feminist theory: Centralizing race and culture in feminist work on nonhuman animals*, in “Hypatia”, XXVII, 3, 2012, pp. 527-545.

Deckha M., *Animal advocacy, feminism, and intersectionality*, in “Deportate, Esuli, Profughe”, XXIII, 2013, pp. 48-65.

Di Chiro G., *Teaching urban ecology: Environmental studies and the pedagogy of intersectionality*, in “Feminist Teacher”, XVI, 2, 2006, pp. 98-109.

Dinker K. G. - Pedersen H., *Critical animal pedagogies: Re-learning our relations with animal others*, in H. E. Lees - N. Noddings (Eds.), *Palgrave international handbook of alternative education*, Palgrave Macmillan, London UK 2016, pp. 415-430.

Donovan J. - Adams C. J., *The feminist care tradition in animal ethics*, Columbia University Press, New York NY 2007.

Edwards B. - Ladd A. E., *Environmental justice, swine production and farm loss in North Carolina*, in “Sociological Spectrum”, XX, 3, 2001, pp. 263-290.

Emerson R. M. - Fretz R. I - Shaw L. L., *Writing ethnographic fieldnotes*, University of Chicago Press, Chicago IL 1995.

Feliz Brueck J., *Veganism in an oppressive world: A vegans of color community project*, Sanctuary Publishers, Cheyenne WY 2017.

Food Empowerment Project, *Factory farm workers*, 2018, consultato all'indirizzo <http://www.foodispower.org/factoryfarm-workers/>

Freeman C., *This little piggy went to press: The American news media's construction of animals in agriculture*, in N. Almiron - M. Cole - C. Freeman (Eds.), *Critical animal and media studies: Communication for nonhuman animal advocacy*, Routledge, New York NY 2015, pp. 169-184.

Gray T. - Birrell C., *“Touched by the Earth”: A place-based outdoor learning programme incorporating the arts*, in “Journal of Adventure Education and Outdoor Learning”, XV, 4, 2015, pp. 330-349.

Greger M. - Koneswaran G., *The public health impacts of concentrated animal feeding operations on local communities*, in “Farm Community Health”, XXXIII, 1, 2010, pp. 73-382.

Guthman J. (2008a), *Bringing good food to others: Investigating the subjects of alternative food practice*, in “Cultural Geographies”, XV, 4, pp. 431-447.

Guthman J. (2008b), *Neoliberalism and the making of food politics in California*, “Geoforum”, XXXIX, pp. 1171-1183.

Hancock A., *Intersectionality: An intellectual history*, Oxford, New York NY 2016.

Harper, A. B., *Race as a “feeble matter” in veganism: Interrogating whiteness, geopolitical privilege, and consumption philosophy of cruelty-free products*, in “Journal of Critical Animal Studies”, VIII, 3, 2010, pp. 5-27.

Harper A. B., *Going beyond the normative White “post-racial” vegan epistemology*, in P. Williams-Forsen - C. Counihan (Eds.), *Taking food public: Redefining foodways in a changing world*, Routledge, New York NY 2012, pp. 155-174.

Harris C. E. - Barter B. G., *Pedagogies that explore food practices: Resetting the table for improved eco-justice*, in “Australian Journal of Environmental Education”, XXXI, 1, 2015, pp. 12-33.

Hesser L., *The man who fed the world*, Durban House, Dallas TX 2006.

Hribar C., *Understanding confined animal feeding operations and their impact on communities*, in “Environmental Health”, National Association of Local Boards of Health, 2010. Consultabile all’indirizzo [https://www.cdc.gov/nceh/ehs/docs/understanding\\_cafos\\_nalboh.pdf](https://www.cdc.gov/nceh/ehs/docs/understanding_cafos_nalboh.pdf)

Humes B., *Moving toward a liberatory pedagogy for all species: Mapping the need for dialogue between humane and anti-oppressive education*, in “Green Theory & Praxis: The Journal of Ecopedagogy”, IV, 1, 2008, pp. 65-85.

Hursh D. W. - Henderson J. A. - Greenwood D., *Environmental education in a neoliberal climate*, in “Environmental Education Research”, XXI, 3, 2015, pp. 299-318.

Jones S. R. - Abes E. S., *Enduring influences of service-learning on college students’ identity development*, in “Journal of College Student Development”, XXV, 2, 2004, pp. 149-166.

Kahl D. H., *Connecting autoethnography with service-learning: A critical communication pedagogical approach*, in “Communication Teacher”, XXIV, 4, 2010, pp. 221-228.

Kahn R., *Towards an animal standpoint: Vegan education and the epistemology of ignorance*, in E. Malewski - N. Jaramillo (Eds.), *Epistemologies of ignorance in education*, Information Age, Charlotte NC 2011, pp. 53-70.

Kim C. J., *Dangerous crossings: Race, species, and nature in a multicultural age*, Cambridge University Press, Cambridge MA 2015.

Ko A. - Ko S., *Aphro-ism: Essays on pop culture, feminism, and black veganism from two sisters*, Lantern Books, New York NY 2017.

Lam P., *Did you know? These 8 vegan foods contain palm oil*, “One Green Planet”, 4 settembre 2013, Consultabile all’indirizzo <http://www.onegreenplanet.org/vegan-food/did-you-know-these-8-vegan-foods-contain-palm-oil>

Linné T., *Tears, connections, action! Teaching critical animal and media studies*, in N. Almiron - M. Cole - C. Freeman (Eds.), *Critical animal and media studies: Communication for nonhuman animal advocacy*, Routledge, New York NY 2015, pp. 251-264.

Linné T. - Pedersen H., *“Expanding my universe”: Critical animal studies education as theory, politics, and practice*, in J. Sorenson (Ed.), *Critical animal studies: Thinking the unthinkable*, Canadian Scholars Press, Toronto ON 2014, pp. 268-283.

Lloro-Bidart T., “*Culture as ability*”: *Organizing enabling educative spaces for humans and animals*, in “Canadian Journal of Environmental Education”, XX, 2015, pp. 93-108.

Lloro-Bidart T. (2017a), *Neoliberal and disciplinary environmentality and ‘sustainable seafood’ consumption: Storying environmentally responsible action*, in “Environmental Education Research”, XXIII, 8, 2017, pp. 1182-1199.

Lloro-Bidart T. (2017b), *When ‘Angelino’ squirrels don’t eat nuts: A feminist posthumanist politics of consumption across southern California*, in “Gender, Place, & Culture: A Journal of Feminist Geography”, XXIV, 6, 2017, pp. 774-793.

Lloro-Bidart T. (2018a), *A feminist posthumanist ecopedagogy in/for/with animalscapes*, in “Journal of Environmental Education”, XLIX, 2, pp.152-163.

Lloro-Bidart T. (2018b), *A feminist posthumanist multispecies ethnography for educational studies*, in “Educational Studies”, LIV, 3, 2018, pp. 253-270.

Lloro-Bidart T. (2018c), *Cultivating affects: A feminist posthumanist analysis of invertebrate and human performativity in an urban community garden*, in “Emotion, Space, and Society”, XXVII, 2018, pp. 23-30.

Lloro-Bidart T. - Finewood M., *Looking outward and inward: What feminist theory offers the environmental studies and sciences*, in “Journal of Environmental Studies and Sciences”, VIII, 2, 2018, pp. 141-152.

Lloro-Bidart T. - Russell C., *Learning science in aquariums and on whalewatching boats: The political deployment of other animals*, in M. P. Mueller - D. J. Tippins - A. J. Stewart (Eds.), *Animals in science education: Ethics, curriculum, and pedagogy*, Springer, New York NY 2017, pp. 41-50.

Lloro-Bidart T. - Semenko K., *Toward a feminist ethic of self-care for environmental educators*, in “Journal of Environmental Education”, XLVIII, 1, 2017, pp. 18-25.

Lukacs, M., *Neoliberalism has us conned us into fighting climate change as individuals*, “The Guardian”, 17 July 2017. Consultato all’indirizzo: <https://www.theguardian.com/environment/true-north/2017/jul/17/neoliberalism-has-conned-us-into-fighting-climate-change-as-individuals>.

Lupinacci J. - Happel-Parkins A., *(Un)learning anthropocentrism: And ecojustice framework for teaching to resist human-supremacy in schools*, in S. Rice - A. G. Rud (Eds.), *The education significance of human and non-human interactions: Blurring the species line*, Palgrave Macmillan, New York NY 2015, pp. 13-30.

Maina-Okori N. M. - Koushik J. R. - Wilson A., *Reimagining intersectionality in environmental and sustainability education: A critical literature review*, in “Journal of Environmental Education”, XLIX, 4, 2018, pp. 286-296.

Mann S., *Pioneers of US ecofeminism and environmental justice*, in “Feminist Formations”, XXIII, 2, 2011, pp. 1-25.

Meek D. - Tarlau R., *Critical food systems education and the question of race*, in “Journal of Agriculture, Food Systems, and Community Development”, V, 4, 2015, pp. 131-135.

Meek D. - Tarlau R., *Critical food systems education (CFSE): Educating for food sovereignty*, in “Agroecology and Sustainable Food Systems”, XL, 3, 2016, pp. 237-260.

Miroff N., *In Colombia, a palm oil boom with roots in conflict*, “Washington Post”, 30 December 2014. Consultato all'indirizzo: [https://www.washingtonpost.com/world/the\\_americas/in-colombia-a-palm-oil-boom-has-its-roots-in-years-offighting/2014/12/29/ae6eb10c-796b-11e4-9721-80b3d95a28a9\\_story.html?utm\\_term=.24f64ccbb408](https://www.washingtonpost.com/world/the_americas/in-colombia-a-palm-oil-boom-has-its-roots-in-years-offighting/2014/12/29/ae6eb10c-796b-11e4-9721-80b3d95a28a9_story.html?utm_term=.24f64ccbb408)

Nicole W., *CAFOs and environmental Justice*, in “Environmental Health Perspectives”, CXXI, 6, June 2013, pp. A182-A188.

O'Flynn G., *Food, obesity discourses, and the subjugation of environmental knowledge*, in “Australian Journal of Environmental Education”, XXXI, 1, 2015, pp. 99-109.

Oakley J., *What can an animal liberation perspective contribute to environmental education?* In T. Lloro-Bidart - V. S. Banschbach (Eds.), *Animals in environmental education: Interdisciplinary approaches to curriculum and pedagogy*, Palgrave Macmillan, London UK 2019.

Oakley J. - Watson G. - Russell C. - Cutter-McKenzie A. - Fawcett L. - Kuhl, G., ... Warkentin T., *Animal encounters in environmental education research: Responding to the “question of the animal”*, in “Canadian Journal of Environmental Education”, 2010, XV, pp. 86-102.

Pedersen H., *Parasitic pedagogies and materialities of affect in veterinary education*, in “Emotion, Space, and Society”, XIV, 2015, pp. 50-56.

Pedersen H. - Stañescu V., *Series editors' introduction: What is “critical” about Animal studies? From the animal ‘question’ to the animal ‘condition’*, in K. Socha (Ed.), *Women, destruction, and the avant-garde: A paradigm for animal liberation*, Rodopi, Amsterdam 2012, pp. ix-xi.

Pollan M., *An animal's place*, “New York Times”, 10 november 2002. Consultato all'indirizzo <http://www.nytimes.com/2002/11/10/magazine/an-animal-s-place.html>

Potts A., *What is meat culture?*, in A. Potts (Ed.), *Meat culture*, Brill, Leiden The Netherlands 2017, pp. 1-30.

Probyn-Rapsey F. - Donaldson S. - Ioannides G. - Lea T. - Marsh K. - Neimanis A., ... White S. A., *A sustainable campus: The Sydney declaration on interspecies sustainability*, in “Animal Studies Journal”, V, 1, 2016, pp. 110-151.

Pulido L., *Rethinking environmental racism: White privilege and urban development in southern California*, in “Annals of the Association of American Geographers”, XC, 1, 2000, pp. 12-20.

Rice S., *Three educational problems: The case of eating animals*, in “Journal of Thought”, XLVIII, 2, 2013, pp. 112-127.

Rowe B., *It IS about chicken: Chick-fil-A, posthumanist intersectionality, and gastro-aesthetic pedagogy*, in “Journal of Thought”, XLVIII, 2, 2013, pp. 89-111.

Rowe B., *Challenging anthropocentrism in education: Posthumanist intersectionality and eating animals as gastro-aesthetic pedagogy*, in S. Rice - A. Rud (Eds.), *The educational significance of human and non-human animal interactions*, Palgrave Macmillan, New York NY 2016, pp. 31-49.

Rowe B. - Rocha S., *School lunch is not a meal: Posthuman eating as folk phenomenology*, in "Educational Studies", LI, 6, 2015, pp. 482-496.

Russell C. L., *'Whoever does not write is written': The role of 'nature' in post-post approaches to environmental education research*, in "Environmental Education Research", XI, 4, 2005, pp. 433-443.

Russell C. , *An intersectional approach to teaching and learning about humans and other animals in educational contexts*, in T. Lloro-Bidart - V. Banschbach (Eds.), *Animals in environmental education: Interdisciplinary approaches to curriculum and pedagogy*, Palgrave Macmillan, New York 2019.

Russell C. - & Fawcett L., *Moving margins in environmental education research*, in R. B. Stevenson - M. Brody - J. Dillon - A. E. J. Wals (Eds.), *The international handbook for research on environmental education*, Routledge, New York 2013, pp. 369-374.

Russell C. - Semenko K., *We take "cow" as a compliment: Fattening humane, environmental, and social justice education*, in E. Cameron - C. Russell (Eds.), *The fat pedagogy reader: Challenging weight-based oppression through critical education*, Peter Lang, New York NY 2016, pp. 211-220.

Sachs C. - Patel-Campillo A., *Feminist food justice: Crafting a new vision*, in "Feminist Studies", XL, 2, 2014, pp. 396-410.

Sha A. - Capasso C. - Belohrad V. - Godio J., *The hidden side of agribusiness: Violation of indigenous and community land rights in Southeast Asia*, in "Land Rights Now", 2016. Consultato all'indirizzo <http://www.landrightsnow.org/fr/news/2016/11/03/agribusiness-violations-land-rights-southeast-asia/>

Shiva V., *Stolen harvest*, South End Press, Cambridge MA 2000.

Singer P. - Mason J., *The ethics of what we eat*, Rodale, New York NY 2006.

Spanning R., *Animals in environmental education research*, in "Environmental Education Research", XXIII, 1, 2017, pp. 63-74.

Stovall H. A. - Baker-Sperry L. - Dallinger J. M., *A new discourse on the kitchen. Feminism and environmental education*, in "Australian Journal of Environmental Education", XXXI, 1, 2015, pp. 86-98.

Twine R., *Intersectional disgust? Animals and (eco)feminism*, in "Feminism & Psychology", XX, 3, 2010, pp. 397-406.

United States Department of Agriculture, *U.S. Food Waste Challenge*, 2018. Consultato all'indirizzo: <https://www.usda.gov/oce/foodwaste/index.htm>

Weil Z., *The power and promise of humane education*, New Society Publishers, Gabriola Island BC 2004.



Williams-Forson, P. - Wilkerson A., *Intersectionality and food studies*, in “Food, Culture, & Society”, XIV, 1, 2011, pp. 7-28.

Willow A. J., *The shifting topology of environmentalism: Human-environment relationships and conceptual trends in two North American organizational histories*, in “Nature and Culture”, X, 2, 2015, pp. 157-177.

Wright-Maley C., *Meet them at the plate: Reflections on the eating of animals and the role of education therein*, in “Critical Education”, II, 5, 2011, pp. 1-21.

Yamashita L. - Robinson D., *Making visible the people who feed us: Education for critical food literacy through multicultural texts*, in “Journal of Agriculture, Food Systems, and Community Development”, VI, 2, 2016, pp. 269-281.

---

# Visual Scaling in Environmental Picturebooks: Ecopedagogy and Children's Literature

---

By

*Sinéad Moriarty\**

**Abstract:** In his article 'Derangements of Scale' (2010), Timothy Clark raises issues of scale in relation to imaginative engagement with the environment. He highlights the shift in perspective which occurs when texts are read at a global scale, allowing the usually invisible cumulative impact of individual actions to be perceived. Looking specifically at children's literature, Alice Curry (2017) draws on Clark's work and proposes that reading at scale can allow for an assessment of the environmental agenda or "differing levels of responsibility modelled by a text". This article builds on Clark and Curry's work, focusing on the specific potential for analysis of scale in visual texts for children. The article highlights the scales which exist within the text, arguing that visual and verbal representations exist on a scale from "extreme contracted" to "extreme expanded" perspectives. I explore six contemporary picturebooks for children with environmental themes and argue that many of these texts contain a movement in scale from contracted to perspectives, enabling them to depict both the small-scale individual relationships with local environments, and the global context.

Children's books featuring environmental themes are increasingly common. A wide range of environmentally motivated texts are available for all ages, from non-fiction books focusing on teenage activist Greta Thunberg such as Jeanette Winter's *Our House is On Fire* (2019) and Valentina Camerini's *Greta's Story: The Schoolgirl Who Went on Strike to Save the Planet* (2019) to the wordless picturebooks of Jeannie Baker which depict environmental decline and restoration. Jane Suzanne Carroll has noted the rise of environmental themes as a focus of contemporary Young Adult (YA) fantasy citing novels such as Susan Cooper's *Green Boy* (2002), Saci Lloyd's *The Carbon Diaries: 2015* (2008), and Timothée de Fombelle's *Toby Alone* (2009) as examples of texts which "have responded loudly and defiantly to global climate disaster and the destruction of ecosystems"

---

\* Dr Sinéad Moriarty is a Teaching Fellow in Children's Literature at the Trinity College Dublin. She completed her MA and PhD at the National Centre for Research in Children's Literature at the University of Roehampton. Her work has focused on representations of landscape and wilderness in children's literature, and her doctoral work explored depictions of Antarctica in British Children's Literature 1895-2018. Sinéad has published on topics including mapping in children's literature, 20th century Robinsonades, and anti-imperialism in Geraldine McCaughrean's *The White Darkness*.

(2017, p. 66). Even in texts for very young readers environmental issues are increasingly popular.

In many ways these texts adhere to existing conventions within children's literature. Nina Goga et al. write:

Representations of nature in children's texts and cultures tend to be filled with flowering gardens, exciting woods, fresh mountain air, vulnerable and courageous animals, plants and beings that are made of flesh and blood, wood, metal and different fabrics. Many have become iconic images and ideas of what an ideal or idyllic world should look like, or of how a threatening environment could be changed or restored (2018, p. 1).

Environmental literature for young readers seeks to develop on the long-established relationship between the child and nature in children's books, highlighting sustainable ways of living and engaging with environmental issues and debates. As part of their environmental ethic, many of these texts seek to foster what Val Plumwood calls "place attachment" (2002, p. 233). Plumwood suggests that in order to address the looming climate crisis it is necessary to "create an environmental culture that values and fully acknowledges the non-human sphere and our dependency on it" (p. 2). Plumwood argues that part of this process will be achieved through fostering "place attachment and place-sensitivity" (p. 233). Plumwood is among a number of ecocritics who have highlighted the "alienation from place-attachment widely shared across modern cultures" (p. 234). Alice Curry in *Environmental Crisis in Young Adult Literature* (2013) describes this same sense of attachment to place as "phenomenal belonging" and argues that in dystopian YA literature, phenomenal belonging can be "a discursive strategy to interrogate [...] planetary consciousness and to foster place-based attitudinal change" (2013, p. 21). Texts which model phenomenal belonging often do so by creating small-scale narratives, rooted in specific places, where the action occurs within a limited geographical range and focuses on the protagonist's relationship to their environment. It is the small scale that allows for a detailed exploration of this relationship between human or animal protagonist and the places in which they live.

This article explores a range of contemporary picturebooks for children focusing on the scale at which the narrative is depicted. The stories vary from intensely detailed narratives which focus on one individual in a specific place, to texts that include hundreds of subjects – human and animal – and depict the earth from a distance, the planet shining green and blue in a dark black universe dotted with stars and other planets. I analyse six picturebooks in detail to explore how they create a sense of phenomenal belonging through scale: Jeannie Baker's *Belonging* (2004), Karma Wilson and Jane Chapman's *Where is Home, Little Pip* (2008), Oliver Jeffers's *Here We Are: Notes for Living on Planet Earth* (2012), Isabella Bunnell's *Disappearing Acts* (2016), Robert Macfarlane and Jackie Morris's *The Lost Words: A Spell Book* (2017), and Benji Davies *Tad* (2019). Drawing on the work of Timothy Clarke and Alice Curry I will argue that these texts play with scale, creating detailed close-up imagery to depict characters and communities who display clear place-attachment, while also zooming out, in differing ways, to incorporate the larger macrocosmic scale, and that this playing with scale is part of a broader ecopedagogical ethic within the texts.

### Questions of Scale

Issues of scale have long been the subject of ecocritical debate. Timothy Clark argues that engaging with climate crisis requires the consideration of multiple scales at once, because “what is self-evident or rational at one scale may well be destructive or unjust at another” (2012, p.150). Clark considers three scales: the individual, the local, and the global. He notes that behaviours which on a personal or local scale may have little or no impact (or even a positive personal impact) such as driving a car to facilitate family activities, can on the global scale be hugely detrimental: “the greater the number of people engaged in modern forms of consumption then the less the relative influence or responsibility of each but the worse the cumulative impact of their significance” (p.150). In his article Clark attempts to read “at scale”, performing a close reading of Raymond Carver’s short story ‘Elephant’ in order to demonstrate how reading at a global scale paints specific behaviours and attitudes in a different light, and allows the reader to see the story as part of a broader pattern of behaviours that contribute towards environmental decline and climate crisis. Clark argues:

The larger the scale the more thing-like becomes the significance of the person registered on it (even as scale effects have given human beings the status of a geological force). Plots, characters, setting and trivia that seemed normal and harmless on the personal or national scale reappear as destructive doubles of themselves on the third scale, part of a disturbing and encroaching parallel universe, whose malign reality it is becoming impossible to deny (p. 161).

Whatever scale we perceive the world at – from the personal to the global – results in some kind of omission. Viewing behaviours on a personal scale means that the cumulative consequences of individuals’ actions are obscured. One car hardly makes an impact, but 1.4 billion cars being driven around the globe results in significant environmental damage. However, taking the global view can mean that we lose focus on the individual, on the impact that legislation or changes in behaviour might have on families and communities. As the individual becomes “thing-like” the small actions which might result in positive local impact are erased, the power of communities to mitigate climate change through collective action is negated, and the motivations for change are also obscured. Clark concludes stating: “In sum, reading at several scales at once cannot be just the abolition of one scale in the greater claim of another but a way of enriching, singularizing and yet also creatively deranging the text through embedding it in multiple and even contradictory frames at the same time” (p.163) .

Drawing on Clark, Curry (2017) advocates for reading at scale within children’s books as a way to assess texts with an environmental agenda. Curry focuses on scale as a means of analysing the “differing levels of responsibility modelled by a text in its attempts to create some form of transformative impact” (2017, p. 72), arguing that:

such scaling may involve an acknowledgement of the differing responsibilities, and possibilities to create change accorded to a child versus an adult, an individual versus a

community, or a grass-roots movement versus a governing body. It may allow us to note the competing responsibilities borne by an individual or a society towards differing subjects or objects, each with some claim to their ethnical attention (p. 72).

The scales that Curry explores relate primarily to the kinds of environmental issues that texts depict for child readers and the change advocated in the text with the scale moving from “microcosmic” (personal or local) to “macrocosmic” (national or global) (p.72). Curry’s terminology is significant because it allows for a comparative analysis of texts which may share an environmental ethic but take differing approaches.

Like Clarke, Curry’s discussion of scale refers to movement from the personal to the global context. However, there is a second, more literal scale implicit in her analysis and evident in any literary depiction, particularly in visual texts; this is the scale at which the landscapes of a text are described or depicted, and space in which the action takes place. The visual scale from which we perceive the landscape, whether that is in illustrations within a visual text or through textual description, has an impact on how readers understand the space and the relationships depicted in that space. Representations of landscape exist on a scale from extreme contracted (close-up) to extreme expanded (distanced) perspectives.

Discussing visual depictions of the earth from space and the potential problems arising from such depictions Greta Gaard notes that “Ecofeminists have argued that NASA’s whole earth image of the planet from space creates not only a physical distance, but a psychic detachment as well (Garb 264-78). In this image, we earthlings become mere observers, not participants. This whole earth image depicts earth as an object of art” (2010, p.658). Gaard asserts that these kinds of distanced whole earth views can create a sense of alienation from place, and that the God’s eye view “supports the myth that we live apart from the earth, that we are not, in the most profound sense, earthlings” (p.659). Frank White in his 1998 text *The Overview Effect: Space Exploration and Human Evolution* described this large scale view of the earth as “the overview effect” while Yaakov Garb (1990) has termed it the “God’s eye view” and argued that these kinds of perspectives foster problematic attitudes towards landscape where space is seen as something for humans to own and claim rather than to inhabit and belong to.

In children’s literature, extreme expanded viewpoints can often be seen in quest narratives – a form that has been enduringly popular in writing for children. Texts such as J.R.R. Tolkien’s *The Hobbit* (1937) which include vast journeys moving between different territories and types of landscapes often explicitly consider questions of ownership of space. Non-fiction adventure narratives such as Random House’s *Totally True Adventures* series which includes titles such as *Apollo 13: How Three Astronauts Survived a Space Disaster* (2015) and *Climbing Everest: How Two Friends Reached Earth’s Highest Peak* (2015), similarly utilise expanded perspectives. This is often as part of a reproduction of the hero narrative in which the protagonist leaves the safety of home to venture into the wilderness and complete feats of endurance or skill. Here the expanded perspective helps to emphasise the protagonist’s achievement and can often be supported by visual elements such as map images or illustrations. Contracted perspectives, in contrast, can be seen more frequently in texts which depict domestic scenes, such as Janet

and Allan Ahlberg's picturebook *Peepo* (1981), which shows close-up images of the protagonist's family and home, or Beatrix Potter's *Peter Rabbit* books which show detailed contracted imagery of the protagonist and the small home spaces that his family share.

Picturebooks, perhaps more than other forms, often utilise contracted perspectives. The picturebook is also a medium which encourages and rewards the perceptive reader who is willing to spend time looking closely at the text. William Moebius writes about the "six degrees of closeness" in the picturebook experience (2016, p. 30). Moebius argues that "The injunction to look more closely is very much part of the impetus of the picture book" (p. 33). These are texts that invite physical interaction. They have panels that open and close, flaps, pull tabs, wheels and other interactive elements that allow the child to reveal hidden elements, and to physically engage with the book object, but also to further engage with the narrative being presented.

The Ahlbergs' *Peepo* is a perfect example of the instruction to the reader to look closely; a close reading of this text, and many other picturebooks, shows increasing levels of detail and provides clues about the protagonist and their family's lives. In the work of author and illustrator Anthony Browne close-looking will reveal visual jokes or show a landscape that echoes the themes of the text such as the gardens in *Voices in the Park* (1998) where trees and lamp posts take on the shape of the hat of one of the protagonists. In the work of Jan Klassen it is often *only* by close-reading the images that the full narrative is revealed as the text and images directly contradict each-other, working together to create a more complex text. David Lewis writes that "A picturebook's 'story' is never to be found in words alone, nor in the pictures, but emerges out of their mutual interanimation" (2001, p. 36). While there are different levels of interanimation, "the relationship is never entirely symmetrical":

Roughly speaking, the words in a picturebook tend to draw attention to the parts of the pictures that we should attend to, whereas the pictures provide the words with a specificity – colour, shape and form – that they would otherwise lack (2001, p. 35).

This interanimation generally requires the reader to be attentive, to watch out for dissonance between the word and image, or additional information in the image not reflected in the text. In environmental picturebooks the existing trope of close-up imagery can be utilised by authors to create intimate pictures of the natural world and to situate characters as intrinsically connected with, and belonging to, this place. This can encourage readers to develop a similar sense of belonging to their own environment.

Here, the specificity that the images convey is often explicitly related to place, and to characters' relationships to that place. Using contracted perspectives many texts explore the experience of being in and moving through familiar landscapes. Analysing the visual scales utilised in a picture book can help to elucidate and interrogate any ecopedagogical intent in the text, specifically in relation to the place-attachment depicted in, or promoted by, the text.

### Place-attachment in Picturebooks

The books explored here employ extremely contracted perspectives, or a movement from expanded viewpoints to a contracted perspective, in order to highlight the human relationship with the world in which we live, and to encourage child readers to feel a sense of phenomenal belonging to their own environments. Benji Davies *Tad* is an example of this kind of use of contracted perspective. Both the visual and textual depictions are focused on one protagonist in a specific space and over the short number of days in which she metamorphoses from a tadpole to a small frog. In close-up images individual leaves take up the full pages, while the antagonist, a large fish called Blub is shown in intense close-up across a double-page spread. There is no overt environmental messaging in Davies's text, but the characters demonstrate a clear sense of phenomenal belonging. This is a text which shows place to be essential to the development of the individual and of the community and could encourage the child reader to think about their own spaces, and certainly to reconsider previously mundane spaces like the pond which is here shown to be a hive of activity and life. Throughout the book *Tad* demonstrates a clear knowledge of and sense of belonging to her home place. This is a simple picturebook for very young readers which retells the classic bildungsroman story of development and change, as the protagonist moves from one stage of life to another. Yet what is also highlighted here is the relationship of this community to their surroundings, and the physical experience of being in the different spaces, of swimming underwater and leaping over rocks.

One might presume that all animal stories for children display this same kind of place-attachment, yet many texts do not seek to highlight this connection and in some texts the landscape plays a much less significant role. Chris Haughton's *A Bit Lost* (2010) would at first glance seem to be fundamentally about place – an owlet falls out of their nest and then goes on a quest to find home, yet in this text the spaces are often non-descript with the action often taking place against a blank colour-block background.

In line with Haughton's characteristic style, the landscape is largely unrealistic, with trees, plants and animals appearing as highly stylised versions of themselves. None of the colours correspond to the animals that they depict. As the owl wanders around, encountering various other animals who attempt to help it find its mother, the trees and other landscape elements variously appear or disappear. The owl attempts to describe its mother but never its home. When the family are reunited, they celebrate with tea and biscuits. There is no sense in this book of how the animals depicted really live in their forest homes. The relationship between the protagonists and their environments which is so prominent in *Tad* doesn't appear here.

Karma Wilson's 2008 text *Where is Home, Little Pip?* illustrated by Jane Chapman follows a near-identical storyline: a young penguin, Pip, becomes separated from her parents and is lost. She then spends the rest of the book searching for her home and her family, encountering other animals who, like the animals in Haughton's book, attempt to provide guidance. Pip's constant question is "Where is Home?" to which she receives a range of responses as the animal

protagonists lovingly describe their home environments – from the top of the craggy cliffs where Antarctic sea-birds nest, to the depths of the ocean where the huge whales swim. The protagonist’s attachment to her home is established from the outset with a song that the family sing:

Our home is where the land is free  
 From hill or mountain, twig or tree  
 In our pebbly nest by the stormy sea  
 Where Mummy and Daddy and Pip  
 Makes three (2008, n.pag).

This story, which Haughton’s text mirrors so closely in terms of the premise and narrative arc, differs significantly from *A Bit Lost* in relation to the specific focus on place, and on the relationship of animal communities to their home environments.

Neither *Tad* nor *Where is Home, Little Pip?* contain explicit environmental messages and therefore while they may foster the kind of place-attachment that Plumwood argues is needed as part of a broad-ranging approach to tackling climate crisis, in relation to the scales explored by Clark and Curry, these texts remain on the personal and local scale. The broader impact of fostering phenomenal belonging and how this behaviour might translate to human communities is not explored. More explicitly environmentally motivated texts, however, take this depiction of phenomenal belonging further, situating it as essential to altering attitudes towards place and creating an ethic of care towards our environment. Environmental picturebooks utilise the contracted perspectives evident in Davies’s and Wilson’s books but they situate this small-scale contracted narrative within the broader global scale of climate crisis. One such text is Isabella Bunnell’s *Disappearing Acts* (2016). Bunnell’s text contains 10 double-page spreads featuring a specific type of landscape, such as ‘Endangered Grasslands’ or ‘‘Endangered Ocean’’, and the animals who inhabit that landscape. Amongst the many animals depicted in each spread there are five endangered animals highlighted. These animals are named and illustrated individually on the far left-hand side and the child is then encouraged to find the animals among the densely illustrated landscape scene across the rest of the double-page spread. At the end of the 10 spreads there are 10 further pages where the endangered animals are once again listed, this time the illustration is smaller and underneath the image there are facts about each animal including where the animals live, the numbers of animals left in the wild, a short paragraph including facts about the animal and then a paragraph with the heading ‘‘Why they are endangered’’ (n.pag). Human activity is nearly always the central threat to the animals whether this is farming, poaching, habitat loss or climate change damaging ecosystems. This is a book that is focused on how animals live in their home spaces and the shared communities of animals who inhabit different environments. Throughout the text the child reader is asked to look closely, to perform their own zooming in on place, in order to find the endangered animals. A similar kind of close-reading is encouraged in the animal descriptions at the end of the book, as the child is encouraged to learn more about each animal and their habitats. The contextual information in the second half of the



book situates the contracted imagery of the largely wordless double-page spreads within the global context of climate change. These descriptions connect the threats experienced by animals all over the world through the focus on the human role in endangering the survival of these animals. There is an intentional movement between scales, from the individual to the global as the child moves through the book. The connection to the animals is established by intricately drawn portraits and the game of finding these animals in the landscape. The scale of the problem is then established by the information in the latter half of the book which lists 50 animals currently at risk of extinction due to human activity. Curry advocates for “a scaled reading of contemporary children’s literature that avoids eliding environmental damage and instead acknowledges shared responsibility – towards the earth and towards each other” (2017, p. 77). Bunnell’s text facilitates such a reading. The contracted perspectives of the illustrations, along with the incitement of the child reader to look closely, mean that the lived experience of animals and their dependency on specific spaces is highlighted. At the same time the broader scale environmental damage and shared responsibility that Curry highlights is made clear through the titles and the information sections at the end of the book.

In contrast to Bunnell’s work, Baker’s *Belonging* (2004) focuses on an urban landscape, the protagonists are human and instead of featuring landscapes from all over the world the book remains fixed in place, showing repeated images of one family’s front garden from the same window. While Bunnell’s book is located in the present, as the animal protagonists hover at the edge of extinction, and calls for radical changes to prevent the loss of the animals, Baker’s book takes place over a period of two decades and is focused on the gradual changes which can make a significant difference in communities and their environments. Yet for all of these differences there are key similarities between the two books. Both ask the reader to look closely in order to fully understand the story that the book is telling, both feature snapshots in time, with no narration provided to guide the reader. Instead the requirement is to zoom in, to interrogate the image to find the hidden animals or to find clues about the family being depicted. Like Bunnell’s, Baker’s book consists of a series of double-page spreads (13 in total).

The text begins with an image of a large wooden window frame in a baby’s room which takes up the majority of the image. Immediately outside is the family’s garden. It is a concrete square with corrugated iron dividing it from the road and from its neighbour. In the garden a man and a woman stand, the woman holds a baby and the man has his arm around her. The only greenery in the garden are some weeds which have emerged through cracks in the concrete. Across the street a young boy on a skateboard has knocked over a woman whose shopping lies on the street as she holds her head. Behind her there are rusted cars in a yard. The building opposite the family’s home looks run down and is daubed in graffiti. Cars, trucks and bikes pass by. The overall impression of this opening image is one of neglect; the exception is the family’s neighbour whose garden is filled with greenery and the first image shows the neighbour planting in newly tilled soil. Through the following twelve spreads this scene repeats with small changes, first the family lay grass, then other plants. We watch as they become friends with their neighbour, we see their own garden thrive, they take down the fence separating

their garden from their neighbours' and their children play together. Slowly the changes spread through the street, a sign on a building reads "From Little Things Big Things Grow" (2004, n.pag) and we see the neighbour planting in the yard opposite their houses. By the sixth double-page spread the community have taken over the street, blocking cars. Their improvised blockade becomes formalised and their road is pedestrianised. Each double-page spread shows the gradual growth of a community which expands as the trees that were planted shoot upwards and spread out. In the final image the wooden window has become a door which opens to a balcony. The doors are open, a dragon fly darts into the room and ivy creeps onto the balcony floor. The family's garden is full of plants. A community garden occupies the former car lot, and it is filled with people and vegetation. Children play in a wooden boat. Plants cover the roofs of buildings and are in every window. Businesses which were vacant are filled with people. The greenery which began in the neighbour's garden has spread to many of the local buildings; businesses and homes are dotted or covered with green. The overwhelming impression of this final image is plant and animal life thriving, and a community who are living together and sharing their space. *Belonging* is an example of the kind of place-centred literature that Annette Lucksinger argues encourages children to "begin to contemplate the uniqueness of their local environs and their relationships to them. Pondering their position within this world and the extent of their power to create change, an environmental consciousness thus awakens" (2014, p. 355).

The only text in *Belonging* (apart from text within the images such as the Graffiti or signage) is in the form of a concluding author's note:

Throughout the world, most people live in cities or urban communities and don't feel a strong connection with the land on which they live. Often people think they own the land – that it belongs to them as a thing, a possession. But at the same time, we depend completely on the land to feed us and support us and inspire us. And so we can see that it is the other way around: we belong to the land. If we keep it healthy it will sustain the web of life on which we depend. In some cities, communities are working to bring back the variety of local native plants and animals that once lived there. People are discovering the need to nurture and be nurtured by the unique character of the place where they live (2004, n.pag).

While the theme of phenomenal belonging is clear throughout the entire text it is made overt in this closing note. This text, like Bunnell's, requires perceptive reading, and asks readers to contract their viewpoint, to zoom into the details of the intricately drawn images. The perspective of the text is equally contracted, showing only this same vista on repeating pages, the changes take place in time rather than across different landscapes. Like Bunnell, Baker tells a story on a small-scale but places this within a global context through her author's note and through the non-distinct urban scene which could represent many major urban centres. Clark argues that "to move from a large to small scale or vice versa implies a calculable shift of resolution" and that "the larger the scale the more thing-like becomes the significance of the person" (2012, p. 148; p.161). Through creating an intimate story from a contracted perspective but then setting this within the global scale Baker manages to avoid rendering the human "thing-like", instead the possibility for small-scale action and the potentially positive impact of individuals and

communities is highlighted, with the implication being that, taken cumulatively, these kinds of actions can have a broader impact on the national and global scale.

Another text in which the movement between scales is even more overt is Oliver Jeffers's *Here We Are: Notes for Living on Planet Earth* (2017). The book begins with an extreme expanded perspective. "Our solar system" (2017, n.pag) is depicted with an arrow pointing towards the earth. Accompanying text reads: "Well hello. Welcome to this planet. We call it Earth. It is the big globe, floating in space, on which we live" (n.pag). The majority of the text takes expanded perspectives of various distances, sometimes zooming in to show a closer view of the land or the sea. Over a series of double-page spreads Jeffers introduces different types of spaces: "land", "sea" and "sky". He then introduces humans: "On our planet, there are people. One people is a person. You are a person. You have a body. Look after it" (n.pag). The following images shows dozens of different people against a blank background, the people are from a range of ages, ethnicities, cultural backgrounds and professions. The reader is then introduced to animals with an injunction "to be nice to them" (n.pag). Again, a wide range of animals are shown against a blank background. The environmental message becomes clearer in double-page spread featuring a whole earth image with the message "It looks big, Earth. But there are lots of us on here (7,327,450,667 and counting) so be kind. There is enough for everyone" (n.pag).

The double-page spread that follows this is another whole earth image, this time the earth is farther from view, a small blue sphere with rockets and satellites circling it. The text reads: "'Well, that is Planet Earth. Make sure you look after it, as it's all we've got" (n.pag). The perspective then contracts dramatically. A man is shown holding a sleeping baby. The concluding message is that "You're never alone on Earth" (n.pag), which accompanies an image of a long line of people willing to help the baby/family. Gaard argues that whole earth imagery runs the risk of positioning humans as "mere observers, not participants" (2010, p.658). Through the process of moving from extreme expanded perspectives to more contracted imagery Jeffers attempts to show how the observer is also the participant – taking the child reader from the perspective of observer viewing the world from without, to the nursery which has been located within this globe. Yet the expanded perspective, the persistent global scale, means that the text never really establishes the kind of place-attachment displayed in the texts explored above. While dozens of people and animals are shown, their relationships to the spaces in which they live aren't explored.

*Here We Are* clearly attempts to incorporate the global scale, and to make this vast expanse understandable for the child reader. Yet while the desire may be to depict a whole world community – peoples connected by our humanity and our shared basic needs and experiences – the end result in this text is, as Clark describes, "always 'outside'" (2012, p. 160); the protagonists have no definable characteristics and the relationship between the people and the places they inhabit is opaque. Any sense of how we are truly to comprehend the planet that is persistently depicted is unclear. The command to take care of the earth is stated but what this means, in practical terms, is left unaddressed. The reader is offered no

sense of how the hundreds of characters depicted live in their environments, and whether this kind of behaviour is being advocated or chastised.

In his interrogation of scales Clark argues that the “liberal tradition” provides a problematic basis for approaches to climate crisis because “the founding conceptions of the liberal tradition emerged in the seventeenth and eighteenth centuries” (2012, p. 153). He specifically cites John Locke and argues that in Locke’s work there is the presumption “that there will be enough, that the goodness of things provides so that taking by one group does not deprive the others” (Ross cited in Clark, p.153). Jeffers’s assertion that “There is enough for everyone” (2017, n.pag), seems to echo this position. This is written as part of an advocacy of kindness and a rejection of greed, but in the context of the environmental crisis that the text implicitly engages with it is problematic, particularly given that the more explicit environmental messaging such as the statement “Well, that is Planet Earth. Make sure you look after it, as it’s all we’ve got” (n.pag) is so vague and includes no sense of what it might mean to ‘look after’ Planet Earth.

Certainly, reducing consumption doesn’t seem to be one of the methods Jeffers would suggest given the claim that there are requisite resources for everyone. *Here We Are* seems to contrast sharply with Jeffers’s other environmentally themed texts such as *This Moose Belongs to Me* which challenges the idea of human ownership of animals, particularly wild animals, or *The Fate of Fausto* which criticises the colonialist approach to claiming ownership of space while highlighting the agency that exists within nature. Where these texts are clear in their environmental messaging, *Here We Are* presents a vague and at times contradictory message. Perhaps unintentionally, the text demonstrates how expanded viewpoints and the God’s Eye view can engender a sense of dislocation from our environment as it creates a story filled with hundreds of animals and people while giving little sense of how any of these people or animals exist in their spaces or their relationships to their physical environments.

Where Jeffers offers a succession of overview images Robert Macfarlane and Jackie Morris, in contrast, provide a series of highly contracted images of specific animals and the spaces that they inhabit in their book *The Lost Words* (2017). The format is unusually large with each page almost A3 in size allowing for large-scale, close-up illustrations and text. Just as Baker includes an author’s note which highlights the environmental ethic of her work, the preface of *The Lost Words* provides the context in which readers are intended to understand the following pages. Macfarlane writes:

Once upon a time, words began to vanish from the language of children. [...] The words were those that children used to name the natural world around them: acorn, adder, bluebell, bramble, conker – gone! Fern, heather, kingfisher, otter, raven, willow, wren ... all of them gone! [...] You hold in your hands a spellbook for conjuring back these lost words. To read it you will need to seek, find and speak. It deals in things that are missing and things that are hidden, in absences and in appearances (n.pag).

Macfarlane associates a loss of knowledge about the environment with a loss of care for the world in which we live. Children are positioned as important custodians of knowledge and investment in what he calls “the natural world”. This preface elucidates the authors’ goal of fostering place-attachment. Macfarlane

makes it clear that their method for achieving this will be through requiring the reader “to seek, find, and speak.” Like in the other texts explored here assiduous readers will be rewarded. The short poems or “spells” are told on a number of scales, requiring increasingly close reading of the images and the words. The text is made up of a series of sets of pages, the sets begin with a double-page spread with letters interspersed amongst close up images of plants or animals against a white background. A perceptive reader will see here that some letters are a different shade to others, and that together these letters spell out the word which will be the title of the poem on the following page. The next double-page spread contains the poem/spell on the left hand side while the facing page shows a detailed drawing of the plant or animal (such as acorns, bluebells, adders, and magpies) that are the subject of the poems. The poems speak to the nature of the subject. The opening poem focuses on the acorn and the final line reads: “as / Near is to far, as wind is to weather, as feather is to flight, as light is to star, as kindness is to good, so acorn is to wood” (2017, n.pag). This first poem sets up the theme that will run throughout the text which is of the relationships between different animals, humans, and the plants, trees, and other living things that make up our world. The final page of each set contains a double-page image, presenting the subject of the poem/spell in even closer detail, in the first set leaves and acorns are rendered huge across the page, sitting in the foreground of the image while an owl sits in the crook of a tree in the background in front of an undulating landscape with green fields and a blue sky.

The following sets follow this pattern, the poems vary in length but they share a focus on how the animal or plant exists in the world; the adder “basks” in the “late hot sun”, the bluebell “Billows blue so deep”; the bramble “is on the march again, / Rolling and arching along the hedges” (n.pag). In Moebius’s article about the “six degrees of closeness” in picturebooks, he argues that sometimes, “In this up-close encounter, we face something grotesque” (2016, p. 37). Yet *The Lost Words* demonstrates not the grotesque but the beauty in the mundane: individual blades of grass, the seeds of the dandelion loosed from the bud flying out into the air, the individual feathers on the back of a magpie, shining blue, purple and black. Detail so often overlooked in images of the landscape as backdrop are here highlighted as subject.

While Morris’s illustrations focus solely on the animal and plant subjects of the poems and the landscapes in which they are found, Macfarlane brings the human world into focus at times, subtly expanding the perspective, introducing the “cabinet-maker” who will work with the wood from the great Chestnut tree but who cannot create the conker “Only one thing can conjure / conker – and that thing is tree” (2017, n.pag). Some poems are directed at a human reader who is encouraged to “Hold a heartful of heather” (n.pag), while others are from the perspective of a human who is watching the world go by. While Macfarlane’s poems show the connections between humans, animals and plant life, Morris depicts familiar landscapes in intricate detail, the individual portraits of the subjects show the glinting blues and greens of a magpie’s feathers, or the dusky pink of mountain heather.

There is an implicit connection between the home environment of the featured animals and ‘our’ home, given that many of the animals are common in urban and

rural landscapes in Great Britain and Ireland. Zoe Jacques argues that despite the long-standing interest in telling stories about animals in children's literature "it is surprising how little attention children's literature research has paid to the place of the animal *as animal*" (2017, p. 46, emphasis added). She argues that the animal is mostly presumed to be a stand-in for the human child, and stories about animals as allegories for human interactions. The texts explored here, particularly *Disappearing Acts* and *The Lost Words* are interested in the animals *as animals* and in exploring the relationships between these animals and their home environments.

The endpapers of *The Lost Words* further underline the environmental ethic of the text through a declaration that "A proportion of the royalties from each copy of *The Lost Words* will be donated for Action to Conservation, a charity dedicated to inspiring young people to take action for the natural world and to the next generation of conservationists" (2017, n.pag). A link to the charity's work is included as well as a link to a free guide for children and teachers for use with the text which aims to help build "lifelong passions for nature" (John, 2017, p. 4). The explicit 'call-to-action' for child readers which is absent in the text is contained here in the "Explorers' Guide" which encourages children to build on what they have learnt from *The Lost Words*, to look closely at their surroundings, and to help support the animals and habitats they have learnt about in the book. There is a clear ecopedagogical intent here and the connection to Action for Conservation along with the activity guide shows that the text is invested in praxis as well as theory. Gaard describes praxis as one of the "six boundary conditions for an ecopedagogy of children's environmental literature" (2009, p. 332).

She argues that "If the root of the ecojustice problem is alienation, the separate self, and the severing of connections, then ecopedagogy argues that the solutions must come in restoring these connections, between theory and practice, reading subjects and actions, narrative and print alike" (p. 333). *The Lost Words* and several of the other texts here attempt to create the link between reading and action. Baker's text models small-scale community actions that can create significant change on the local level.

The activities of one garden spread and help reshape an entire community, changing the way that they live in their spaces, creating space for plant-life in the previously grey concrete landscape, and building connections between neighbours as they work together and enjoy the benefits of 'greening' their environment. Bunnell's text highlights negative behaviours and encourages the child reader to become involved in conservations movements, as well as encouraging greater knowledge of and connection with the animals depicted in the text. Macfarlane and Morris take this connection between reading and action further by encouraging children to join a specific conservation charity, and through providing an accompanying activities book that draws on the primary text in order to embed some of the more abstract concepts from their book to inform practical action.

## Conclusion

Texts like *The Lost Words* echo models of nature writing that can be traced back to Victorian children's literature. Suzanne Rahn (1995) notes the Victorian

fascination with nature and argues that children were enthusiastic participants. Rahn writes:

Awakened by Romanticism to nature as a source of poetic and spiritual inspiration, [Victorians] lived at a time when exploration and scientific discovery were opening up new realms of nature on an unprecedented scale. Bitten en masse by the bug of nature study, they eagerly collected ferns, shells, birds' eggs, and butterflies, sketched wild flowers, and examined algae under microscopes. Children, too, enjoyed these activities, both in the family circle and, increasingly, in the classroom (1995, p. 151).

She cites magazines like *St Nicholas* as an example of literature for children which focused on natural history subjects. The magazine featured articles about animals and wildlife which were “often beautifully illustrated” (p. 151). Rahn includes an example of one of the engravings from *St Nicholas*; the image shows a close-up view of a fish emerging from the water. The fish is drawn in painstaking detail with individual scales visible, while the surrounding plants and water are depicted with similar levels of specificity.

These “beautiful, meticulous engravings” are, Rahn writes, “suggestive of the Victorian fascination with nature and its creatures” (p. 152). In many ways, works like *The Lost Words* and *Tad* are reminiscent of these Victorian nature texts. Like the Victorian texts *The Lost Words* uses detailed realistic illustrations to capture the child reader’s attention and to create an emotional connection with the animal protagonists. It is a text that is centrally about place-attachment: how these animals live in their home places, and their wider relationships to other animal communities, whether these are peaceful or predatory.

There is nothing in Morris’s illustrations or Macfarlane’s text that situates the poems in the contemporary world, instead there is a timeless quality to the poetry and the illustrations. The images in particular are reminiscent of the *St Nicholas* engravings: highly detailed with contracted perspectives, showing small animals or plant-life in close-up illustrations. Rahn demonstrates that *St Nicholas* magazine supported “fledgling attempts at wildlife conservation” and encouraged young readers to become defenders of nature, however, she notes that the Victorian interest in nature “was often bound up in a desire to control it or even exert dominance over it” (p. 154). The contemporary picturebooks for children retain the same close-look, and the desire to inculcate an environmental consciousness but here rather than describing nature in order to support human dominance over it, human fallibility is foregrounded as Baker highlights the neglect that leads to urban decline, Bunnell cites the numerous human activities that have damaged and endangered animal populations, or Macfarlane describes our loss of knowledge and care for other animals and wider world. In all of these texts the injunction to look closely is accompanied by the implication that we, as humans, have been purposefully looking away, disregarding the impact of human activity on the world around us, ignoring the animals and plant-life that depend on environments we so wantonly damage.

There is a movement between scales at work in all of these texts as the authors and illustrators utilise scale in their attempt to convey an environmental message. Jeffers employs an expanded perspective and a movement between expanded and contracted views with illustrations that range from distanced visions of the solar

system to images of a man holding a sleeping child. The stated message here is that we need to take care of our planet in a text that stresses our shared humanity and suggests a similar subjectivity in the animals depicted. What is perhaps missing from Jeffers's text is the sense of place-attachment that other authors and illustrators create in their picturebooks. The connection between reading and praxis, which Gaard and other ecocritics have deemed so important, is not clear here, as despite statements encouraging the child readers to "take care" of the planet, the text doesn't model any practical interventions which might empower the child reader to act. While *Tad* and *Where is Home, Little Pip* seem to clearly evoke the kind of place-attachment advocated by Plumwood, they too contain no direct call-to-action, or connection with praxis for the child reader and so their ecopedagogical potential is perhaps limited in this way.

Texts such as Baker's *Belonging*, Bunnell's *Disappearing Acts*, and Macfarlane and Morris's *The Lost Words* utilise contracted perspectives as part of clear ecopedagogical ethic. These texts focus on specific communities, human and animal, and demonstrate the close relationship between subjects and their environments. In different ways the texts all depict how environments can support individuals and help communities survive and thrive, while also demonstrating the negative impacts of environmental decline, whether that is in urban landscapes or in rainforests. In this way these texts work to counter the "resonant detachment" pervasive within western cultures (Gaard, 2010, p. 658).

The authors/illustrators all tell a specific, small-scale story which allows them to demonstrate the phenomenal belonging exhibited by the protagonists, but then work to situate these stories within the global scale of climate crisis. It is this movement between scales that allows for the ecopedagogical potential of the stories to be fully realised as the small-scale supports the development of place-attachment and allows for small-scale replicable actions to be modelled while the larger scale contextualises actions and events, and provides the urgency that is so needed in any environmental discussion.

Curry raises the question: "should children's books with an environmental agenda force a reading at a scale that encompasses large-scale environmental reappraisal even at the expense or comfort of the individual human agent?" (2017, p. 76). Through moving between the personal and the global, and from contracted to expanded perspectives, these texts manage to focus on the individual while situating the individual human agent within the context of the large-scale environmental reappraisal which the current crisis requires. An examination of scales – both the scales of responsibility foregrounded by Curry, and the visual perspective presented in the text – enables an interrogation of how texts situate protagonists in relation to their environment: if and how the texts model or encourage place-attachment, and how texts manage to convey the cumulative impact of individual action in order to encourage sustainable lifestyles.

Picturebooks are uniquely positioned to play with scale in this way. They have multiple modes through which to communicate and so while text might work to situate the narrative in a wider scale, illustrations can provide the closer-look, or vice versa. They enable a playing with scale even in relatively short or apparently simple narratives such as Baker's *Belonging*. There is broad consensus among



ecocritics about the importance of addressing the “severing of connections” (Gaard, 2009, p.333) between the human and the other animals and the environments in which we live. Fostering place-attachment or phenomenal belonging has been positioned as a means of addressing this issue. The potential of picturebooks to model this kind of attachment to place both visually and through written text, while simultaneously addressing global scale environmental issues, makes them a powerful ecopedagogical tool to support young readers early engagement with environmental issues.

### Bibliography

Ahlberg Janet and Allan Ahlberg, [1981] 2011. *Peepo*. London: Penguin Random House Children’s UK.

Baker Jeannie. 2004. *Belonging*. London & New York: Walker Books.

Browne Anthony. [1998] 2001. *Voices in the Park*. New York: DK Publishing.

Bunnell Isabella. 2016. *Disappearing Acts: A Search and Find Book of Endangered Animals*. London: Cicada Books.

Camerini Valentina. 2019. *Greta’s Story: The Schoolgirl Who Went on Strike to Save the Planet*: London: Simon & Schuster Children’s UK.

Carroll Suzanne. 2017. “Spatiality in Fantasy for Children,” in Clémentine Beauvais and Maria Nikolajeva, eds. *The Edinburgh Companion to Children’s Literature*, pp.55-69. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Clark Timothy. 2012. “Derangements of Scale”, in Tom Cohen, eds. *Telemorphosis: Theory in the Era of Climate Change*, pp.148-66. Michigan: Open Humanities Press. Online at <http://quod.lib.umich.edu/o/ohp/10539563.0001.001/1:8/--telemorphosis-theory-in-the-era-of-climate-change-vol-1?rgn=div1;view=fulltext>

Cooper Susan. 2002. *Green Boy*. London: Bodley Head.

Curry Alice. 2013. *Environmental Crisis in Young Adult Literature*. London: Palgrave Macmillan.

Curry Alice. 2017. “A Question of Scale: Zooming Out and Zooming In on Feminist Ecocriticism”, in Clémentine Beauvais and Maria Nikolajeva, *The Edinburgh Companion to Children’s Literature*. Edinburgh: Edinburgh University Press..

Davies Benji. 2009. *Tad*. London & New York: Harper Collins.

De Fombelle Timothee. 2009. *Toby Alone*. London & New York : Walker Books.

Gaard Greta. 2010. “New Directions for Ecofeminism: Toward a More Feminist Ecocriticism”, *Interdisciplinary Studies in Literature and Environment*. Vol 17.4, pp.643-660.

Garb Yaakov. 1990. “Perspective or Escape? Ecofeminist Musings on Contemporary Earth Imagery”, in Irene Diamond and Gloria Feman Orenstein, eds.

*Reweaving the world: The emergence of ecofeminism*, pp. 264-308 San Francisco: Sierra Club Books, San Francisco.

Goga Nina, L. Guanio-Uluru, B. Oddrun Hallås, A. Nyrnes. 2018. "Introduction," in Nina Goga, Lykke Guanio-Uluru, Bjørg Oddrun Hallås, Aslaug Nyrnes. eds. *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures: Nordic Dialogues*, pp.1-13. London: Palgrave Macmillan.

Haughton Chris. [2010] 2013. *A Bit Lost*. London: Walker Books.

Herman Gail and Michele Amatrula. 2015. *Climbing Everest: How Two Friends Reached Earth's Highest Peak*. New York: Random House Books for Young Readers.

Jacques Zoe. 2017. *Animal Studies*, in Clémentine Beauvais and Maria Nikolajeva, eds. *The Edinburgh Companion to Children's Literature*, pp.42-53. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Jeffers Oliver. 2012. *This Moose Belongs to Me*. New York. Philomel Books.

Jeffers Oliver. 2019. *The Fate of Fausto*. New York. Philomel Books.

Jeffers Oliver. 2017. *Here We Are: Notes for Living on Planet Earth*. London & New York: Harper Collins.

John Eva. 2017. *An Explorer's Guide to The Lost Words*. London. Hamish Hamilton. Online at [https://www.johnmuirtrust.org/assets/000/002/830/LOST\\_WORDS\\_Explorers-Guide\\_pages\\_original.pdf](https://www.johnmuirtrust.org/assets/000/002/830/LOST_WORDS_Explorers-Guide_pages_original.pdf)

Lewis David. 2001. *Reading Contemporary Picturebooks: Picturing Text*. London. Routledge.

Lloyd Saci. 2008. *Carbon Diaries*. London: Hodder Children's Books.

Lucksinger Annette. 2014. "Ecopedagogy: Cultivating Environmental Consciousness through Sense of Place in Literature," *Pedagogy*. Vol 14.2, pp.355-369. Durham, North Carolina: Duke University Press.

Macfarlane Robert, & Jakie Morris. 2017. *The Lost Words: A Spell Book*. London: Hamish Hamilton.

Moebius William. 2016. *Six Degrees of Closeness in the Picture Book Experience: Getting Closer*, in Perry Nodelman, Naomi Hamer and Mavis Reimer, eds. *More Words About Pictures: Current Research on Picturebooks and Visual Texts*, Routledge, pp.30-43. New York.

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

Potter Beatrix. [1902] 2002. *Peter Rabbit* London: Penguin Random House Children's UK.

Rahn Suzanne. 1995. "Green Worlds for Children", *The Lion and the Unicorn*. Vol.19.2, pp.149-169.

Tolkien J.R.R.. [1937] 1995. *The Hobbit*. London & New York: Harper Collins.

Weidner Zoehfeld Kathleen and W. Lowe. 2015. *Apollo 13: How Three Brave Astronauts Survived a Space Disaster*. New York: Random House Books for Young Readers.

Wilson Karma, & Jane Chapman. 2008. *Where is Home, Little Pip?*. London: Simon & Schuster Children's UK.

White Frank. 1998. *The Overview Effect: Space Exploration and Human Evolution*. Boston: Houghton Mifflin.

Winter Jeanette. 2019. *Our House is On Fire*. San Diego: Beach Lane Books.

---

## Mary Wollstonecraft, *Storie originali di vita vera* (1788), capitolo I\*

---

*A cura di Bruna Bianchi*



L'illustrazione compare nel frontespizio del volume ed è opera di William Blake, 1791

Quattro anni prima dell'apparizione della sua opera principale: *A Vindication of the Rights of Woman* (1792), Mary Wollstonecraft (1759-1797) dava alle stampe l'opera pedagogica: *Original Stories from Real Life; with Conversations Calculated to Regulate the Affections, and Form the Mind to Truth and Goodness*. Già nello scritto dell'anno precedente, *Thoughts on the Education of Daughters*, Mary Wol-

---

\* Ringrazio Aras Edizioni per avermi concesso l'autorizzazione a riprodurre il capitolo I delle *Original Stories* nella traduzione di Gloria Alpini apparsa nel 2009 con il titolo *Storie originali di vita vera. Conversazioni con bambine studiate per educare la mente alla intercultura*, pp. 53-69.

Wollstonecraft aveva affermato che se ai bambini si fossero raccontate storie di animali e si fosse richiamata l'attenzione sul loro benessere, essi avrebbero sviluppato comportamenti improntati alla gentilezza e non sarebbero stati indotti a pensare agli esseri umani come le uniche creature ad avere importanza e valore. Nel corso del processo di civilizzazione, suggerisce Mary Wollstonecraft, gli esseri umani si erano allontanati dalla natura.

Le *Original Stories* erano rivolte alle bambine, invitate ad osservare la natura, a comprendere le meraviglie del creato attraverso gli animali e a sviluppare un'etica ecologica della cura. L'educazione, infatti, doveva avvenire non già attraverso l'insegnamento diretto, bensì attraverso l'esperienza vissuta e le percezioni nell'ambiente naturale.

Il rapporto tra umani e animali è cruciale negli scritti di Wollstonecraft sulla natura e nelle *Original Stories* i primi tre capitoli sono dedicati al "trattamento degli animali". Le conversazioni tra Mrs. Mason, la protagonista dei racconti, e le giovani Mary e Caroline, le parenti della cui educazione si era assunta la responsabilità, avvengono nella natura, immerse nella bellezza del paesaggio. "Guarda che meraviglioso mattino: insetti, uccelli e altri animali, tutti gioiscono dell'esistenza" (p. 5). Indifferenti e crudeli verso gli animali, così come gli altri ragazzi che incontrano nei boschi, le bambine vengono condotte al rispetto, all'osservazione, a cogliere e godere della musica della natura, a considerare gli animali esempi positivi di maternità e paternità. A poco a poco "I loro cuori si aprono per la prima volta alle emozioni dell'umanità [...] Ogni parte del creato offre un esercizio per la virtù, e la virtù è sempre la fonte più vera del piacere" (p. 5).

Mrs. Mason invita le bambine a leggere il libro di Sarah Trimmer, *Fabulous Histories. Designed for the Instruction of Children Respecting their Treatment of Animals* (1786), un'opera per ragazzi allora tra le più influenti. Come Sarah Trimmer, Mary Wollstonecraft era convinta che praticare la gentilezza verso gli animali fin dall'infanzia avrebbe condotto alla "benevolenza universale nell'età adulta". Afferma Mrs. Mason:

Io che non ho mai calpestato volontariamente un insetto, o trascurato i lamenti di un animale privo di parola, ora posso offrire il pane agli affamati, curare i malati, confortare gli afflitti e, soprattutto, prepararvi per una [...] società di esseri umani buoni [...] Conoscete il significato della parola bontà? Primo, evitare di far del male a qualsiasi creatura, e secondo, cercare in ogni modo di causare loro il massimo piacere (p. 3 e 8).

Ma a differenza di Sarah Trimmer e della maggior parte degli scritti per l'infanzia del periodo, gli animali che compaiono nelle *Original Stories* non sono antropomorfizzati, non parlano il linguaggio umano, ma con gli esseri umani condividono gli affetti famigliari, l'amore materno e soprattutto la capacità di gioire e di soffrire (Klemann 2015). La compassione è infatti il fondamento dell'educazione e dell'etica ambientale e sociale.

Il principio della benevolenza universale 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 affermerà che l'atteggiamento verso gli animali avrebbe dovuto essere una componente essenziale dell'educazione nazionale e correggere così

un'educazione sbagliata, libresca e astratta, fondata sul dominio sulle donne e sulla natura (Hall 2016).

L'abitudine alla crudeltà si prende prima a scuola dove uno dei passatempi dei ragazzi è quello di tormentare gli infelici animali che capitano loro a tiro. Quando crescono, il passo dalla barbarie verso gli animali alla tirannia domestica su mogli, bambini e servitori è molto breve. La giustizia, o anche la benevolenza non saranno una potente spinta all'azione se non si estende a tutta la creazione; sì, il fatto che coloro che possono assistere impassibili alla sofferenza presto impareranno ad infliggerla può essere considerato un assioma (Wollstonecraft 1796, p. 397).

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 (Seeber 2014; Hall 2016).

### Opere citate

Carretero Gonzáles Margarita, *Another Cassandra's cry: Mary Wollstonecraft's "universal benevolence" and the ecofeminist praxis*, in "Feminismo/s", December 2013, pp. 225-249.

Clemann Heather, *How to Think with Animals in Mary Wollstonecraft's Original Stories and the Wrong of Woman; or, Maria*, in "The Lion and the Unicorn", vol. 39, 1, 2015, pp. 1-22.

Hall Molly, *Unnatural Woman: Between the Nature of the Feminine and a Gendered Nature*, in Ben P. Robertson (ed.), *Romantic Sustainability: Endurance and the Natural World, 1780-1830*, Lexington Books, Lanham 2016, pp. 217-230.

Seeber Barbara K., *Mary Wollstonecraft: "Systemiz[ing] Oppression" – Feminism, Nature, and Animals*, in Peter F. Cannavò-Joseph H. Lane Jr (eds.), *Engaging Nature. Environmentalism and the Political Theory Canon*, The MIT Press, London 2014, pp. 173-188.

Wollstonecraft Mary, *A Vindication of the Rights of Woman: With Strictures on Political and Moral Subjects*, Johnson, London 1796 (Third edition).

**Conversazioni morali e storie. Capitolo I. Il Trattamento degli Animali – La Formica – L’Ape – La Bontà – Il nido dell’Allodola – Gli Asini**

Una bella mattina di primavera, dopo un po’ che Mary e Caroline si erano sistemate nella loro nuova dimora, Mrs. Mason propose di fare una passeggiata prima di colazione, un’abitudine che voleva insegnare gradualmente per renderla piacevole.

Il sole aveva appena disperso la rugiada sospesa su ogni filo d’erba e inondato i fiori semichiusi; tutto sorrideva e l’aria dava le sensazioni più belle alla mente di Mrs. Mason; ma le bambine non si accorgevano delle bellezze circostanti e correvano dietro ad alcuni insetti per schiacciarli. In silenzio Mrs. Mason osservò il loro crudele gioco senza farsene accorgere; ma lasciando improvvisamente il sentiero, per camminare sull’erba alta, la sua fibbia si impigliò in uno sterpo e, cercando di liberarsi, si bagnò i piedi; cosa che le ragazzine sapevano che cercava di evitare poiché di recente era stata male. Questa circostanza richiamò la loro attenzione; e dimenticarono i loro giochi per chiedere *perché* lei avesse lasciato il sentiero; e, mentre Mary riusciva a malapena a trattenere una risata, Mrs. Mason spiegò che aveva cercato di evitare di calpestare delle lumache che strisciavano lungo il piccolo sentiero. Di sicuro, disse Mary, non penserò che ci sia del male nell’uccidere una lumaca, o qualcuna di quelle brutte creature che strisciano per terra? Io le odio e griderei se una di loro riuscisse ad arrampicarsi sui miei vestiti fino al mio collo! Molto seriamente Mrs. Mason le chiese come osasse uccidere una qualsiasi creatura a meno che non fosse per legittima difesa. Poi ritornando a sorridere, aggiunse, la tua educazione è stata trascurata, bambina mia; mentre camminiamo ascolta quello che ti dico e cerca le migliori risposte che puoi, e tu Caroline, mi raccomando, unisciti alla nostra conversazione.

Tu hai già sentito dire che Dio ha creato il mondo e tutte le creature che ci abitano. E proprio per questo lo chiamiamo il Padre di tutti gli Esseri viventi creati per essere felici poiché il Padre, che li ha creati, è buono e saggio. Lui ha creato le lumache che tu disprezzi, i bruchi e i ragni e quando li ha creati non li ha lasciati morire, ma li ha posti dove possono trovare facilmente il cibo. Non vivono a lungo ma Lui che è il loro Padre, ed anche il tuo, li conduce a depositare le uova su quelle piante che possono nutrire i loro piccoli quando non sono ancora capaci di trovare il cibo da soli. – E quando un Essere così grande e saggio si prende cura di esseri così piccoli, oseresti tu ucciderli, solo perché a te appaiono brutti? Mary cominciò ad ascoltare con attenzione e subito seguì l’esempio di Mrs. Mason che stava lasciando che un bruco e un ragno le salissero sulla mano.

Se li guardi vedi che sono innocui anche se quando sono tantissimi possono distruggere i raccolti; e allora si permette che gli uccelli li mangino così come noi ci nutriamo di animali; e, in primavera, ce ne sono sempre di più d’insetti rispetto a qualsiasi altra stagione dell’anno perché servono anche per nutrire i nuovi passerotti. – Quasi convinta Mary disse, ma i vermi non sono di grande aiuto al mondo. Eppure, rispose Mrs. Mason, Dio si prende cura anche di loro e dà loro tutto ciò

che serve per rendere la loro vita confortevole. Tu crei spesso problemi – io sono più forte di te – eppure non ti uccido.

Osserva quelle formiche, in quella montagna laggiù ci portano il cibo per i loro piccoli e ci dormono comodamente durante il freddo inverno. Anche le api hanno case comode e mettono da parte il miele per nutrirsi quando i fiori muoiono e la neve ricopre tutto: e la loro preveggenza è un dono del Signore come ogni capacità che tu hai.

Conosci il significato della parola Bontà? Vedo che non vuoi rispondere.

Te lo dirò io. È prima di tutto evitare di fare del male a qualsiasi cosa e poi escogitare il modo di fare tanti piaceri quanti ne puoi. Se degli insetti devono essere eliminati per salvare il mio giardino dalla desolazione, io lo faccio fare nel modo più veloce possibile. Gli animali domestici che ho li nutro con il cibo migliore e non sopporterei che si facesse loro del male; e questo per due motivi: – Desidero renderli felici; e, poiché amo i miei simili più degli animali, non permetterei che coloro sui quali ho qualche influenza crescano d'abitudine sventati e crudeli fino al punto di non saper apprezzare il più grande piacere della vita – quello di assomigliare a Dio nel fare del bene.

In quell'istante un'allodola cominciò a cantare mentre s'innalzava in cielo. Le bambine guardarono i suoi movimenti ascoltando la sua melodia. Si chiesero a che cosa stesse pensando – ai suoi piccoli, conclusero subito; visto che volò sulla siepe, e avvicinandosi sentirono i passerotti cinguettare. Molto presto i due uccelli più grandi volarono insieme alla ricerca del cibo per soddisfare il desiderio dei piccoli quasi piumati. Un ragazzino fannullone che aveva preso in prestito un fucile sparò – e gli uccelli caddero; ma prima che potesse raccogliere la coppia ferita, vedendo Mrs. Mason e temendo di essere rimproverato, scappò via. Lei e le bambine si avvicinarono e videro che uno degli uccelli non era messo tanto male; ma l'altro, il maschio, aveva una zampa rotta e tutt'e due le ali distrutte, i suoi piccoli occhi sembravano uscire dalle orbite dall'immenso dolore che provava. Le bambine distolsero lo sguardo. Guardateli, disse Mrs. Mason, non vedete quanto soffrono, più di quando voi avevate il vaiolo e venivate curate con tanta tenerezza. Prendete la femmina; leggerò le sue ali insieme, forse guarirà. Il maschio devo farlo smettere di soffrire; lasciarlo in questo stato sarebbe crudele; e per evitarmi una sensazione sgradevole dovrei lasciar morire lentamente il povero uccello e chiamare questo trattamento tenerezza quando invece è egoismo o debolezza. Dicendo così mise il suo piede sulla testa dell'uccello girando la sua da un'altra parte.

Continuarono a camminare quand'ecco che Caroline commentò che i passerotti senza i genitori ora sarebbero morti; e la mamma allodola cominciò ad agitarsi nella sua mano mentre si avvicinavano alla siepe, la povera creatura cercava di volare via sebbene non potesse ancora farlo. Le due ragazzine pregarono Mrs. Mason di lasciar loro prendere il nido per poter dare da mangiare ai passerotti e metterli in una gabbietta e vedere se la mamma poteva saltellare su una zampa per nutrirli. Il nido e la mamma si ritrovarono istantaneamente nel fazzoletto di Mary. Fu lasciata una piccola apertura per far entrare aria; e Caroline ci sbirciava dentro ogni momento per vedere come stavano gli uccellini. Vi do il permesso, disse Mrs. Mason, di prendere questi uccelli poiché un incidente li ha resi bisognosi di aiuto; se non fosse così non dovrebbero essere imprigionati.



Avevano appena raggiunto il campo successivo quando incontrarono un altro ragazzo con un nido fra le mani e, su un albero vicino a lui, videro la madre che, dimenticando la sua naturale timidezza, seguiva il monello cinguettando; e il suo comprensibile tono di angoscia arrivò alle orecchie delle bambine i cui cuori sentirono per la prima volta il sentimento della compassione. Caroline chiamò il ragazzo e gli disse che gli avrebbe dato sei centesimi, che prese dal suo borsellino, se le avesse dato il nido e le avesse mostrato dove l'aveva preso. Il ragazzo accettò e Caroline corse via a rimmetterlo al suo posto, gridando tutto il tempo quanto sarebbe stata contenta la mamma di riavere i suoi piccoli. Si parlò del piacere che la mamma uccello avrebbe provato fino a quando, arrivando su un ampio terreno, sentirono degli asini alla porta di un tugurio che stavano facendo un terribile baccano. Mrs. Mason aveva dato ordine ad un ragazzo di rinchiudere le asine per evitare che i piccoli succhiassero via tutto il latte prima ancora di mungerne un po' per darlo alla gente malata del suo vicinato. Ma dopo aver munto la solita quantità di latte, quel ragazzo sconsiderato aveva lasciato le asine ancora rinchiuse e gli asinelli imploravano invano quel cibo che la natura aveva destinato al loro sostentamento. Fatele uscire, disse Mrs. Mason, le mamme ne hanno ancora di latte per soddisfare i piccoli. Le fecero uscire e le bambine videro gli asinelli succhiare.

Ora, disse lei, ritorneremo a casa a fare colazione; datemi le vostre mani, bambine mie, avete fatto del bene questa mattina, avete agito da creature razionali. Guardate che bel mattino è. Gli insetti, gli uccelli e gli animali stanno tutti godendosi questa dolce giornata. Ringraziamo Dio che vi permette di vederla e vi dà la capacità di capire, vi insegna ad imitarlo nel fare del bene. Altre creature pensano solo a sostenere se stesse; ma all'uomo è permesso di rendere nobile la sua natura coltivando la sua mente e ampliando il suo cuore. L'uomo è capace di amore disinteressato; ogni creatura si può permettere di esercitare la virtù, e la virtù è, da sempre, la migliore fonte di piacere.



---

# La poetica della natura negli scritti per l'infanzia di Celia Thaxter.

Poesie, ricordi, racconti (1873-1883)

---

*Cura e traduzioni di Bruna Bianchi*



Childe Hassam, *Celia Thaxter in Her Garden* (1892)

Mia cara amica,  
ho tante piccole storie da raccontare di  
vari uccelli e animali e se volete ve le  
manderò.

Così scriveva Celia Loughton Thaxter, scrittrice americana tra le più note del suo tempo, a Mary Mapes Dodge, direttrice della rivista per l'infanzia "Our Young Folks" (Rosamond Thaxter 1962, p. 131). Autrice dai molteplici talenti: poetessa, giornalista, attrice drammatica, pittrice, studiosa di folclore, naturalista esperta e ammirata da John Burroughs, Celia Thaxter scrisse numerose ballate nonché

racconti e poesie per bambini e adolescenti, ambientate nel paesaggio delle isole Shoals, nove isolette nel golfo del Maine a sei miglia da Portsmouth, New Hampshire, abitate da piccole comunità di pescatori per lo più di origine norvegese.

Nella sua autobiografia, nelle oltre 300 poesie e nei racconti per l'infanzia pubblicate in "Atlantic Monthly" e "St. Nicholas", descrisse in toni lirici la sua relazione con le piante, gli uccelli, gli animali e la vita del mare, l'interconnessione tra persone e luoghi e lamentò la violenza maschile sulla natura.

Considerata un'autrice "minore" e a lungo dimenticata, assai poco conosciuta in Italia dove è apparsa una sua sola opera (*Un giardino sull'isola*), a partire dagli anni Settanta del Novecento i suoi scritti sono stati rivalutati e riletti in chiave femminista. Alla prima biografia a cura della nipote, Rosamond Thaxter (1962), che raccoglie numerose lettere inedite, si è aggiunta quella di Jane Vallier (1982; 1994) e più recentemente quella di Norma Mandel (2004).

Numerosi studi si sono soffermati sulla sua poetica della natura (Pryse 1993; 2004; Fetterley 1997; Blatt Glasser 2003), sul rapporto con la madre e le poesie a lei dedicate (Woodward 1987), sulle sue anticipazioni dell'ecofemminismo (Littenberg 1999), nonché sul suo impegno per la protezione degli uccelli (Sorby 2011; Kilcup 2013).

Gli scritti per l'infanzia, sempre richiamati in questi studi, non sono stati ancora posti in primo piano. Le pagine che seguono, oltre a una selezione di testi in poesia e in prosa tradotti per la prima volta in italiano, tracciano un breve profilo dell'autrice, della sua vita e delle sue opere, si soffermano sulla sua produzione letteraria rivolta ai bambini, sul rapporto tra i suoi scritti e le sue esperienze infantili; esplorano la sua poetica della natura e si interrogano sull'attualità del suo messaggio ecopedagogico.

### **Profilo di una poetessa e scrittrice per l'infanzia**

Celia Lighton Thaxter nacque a Portsmouth nel 1835, prima figlia di Thomas Lighton, agiato commerciante di legnami e ambizioso imprenditore dalle idee politiche radicali, ed Eliza Rymes di cui poco si conosce se non che non ebbe una istruzione formale. A giudicare dalla devozione dei figli, Eliza doveva essere una donna di grande generosità e profondità di sentimenti, e per Celia era "la regina dei suoi affetti". Nel 1839, quando Celia aveva quattro anni, la famiglia si trasferì sulla piccola isola di White (di appena 24 chilometri quadrati) dove il padre, deluso per aver perso le elezioni a governatore del New Hampshire, assunse l'incarico di guardiano del faro. Lì la famiglia – prima di trasferirsi all'isola di Appledore dove il padre fece costruire un albergo – visse per sei anni in un "piccolo, vecchio e bizzarro cottage" nei pressi del faro.

Come era insolito con il suo soffitto basso imbiancato e con le sedute sotto le finestre che mostravano la grande profondità delle pareti, affinché potessero resistere alle mareggiate alla cui forza ci saremmo presto abituati! (Thaxter 1873, p. 121).

In quella dimora isolata, tra cielo, mare e rocce, nelle lunghe giornate invernali il padre fu il suo primo maestro. Egli riconobbe nella figlia una intelligenza non

comune, le insegnò la letteratura e l'aritmetica, ma anche il coraggio e l'indipendenza di pensiero e, soprattutto, a osservare il mondo intorno a sé, ad apprendere dalla vita quotidiana e ad annotare le sue osservazioni.

Con i suoi due fratelli, Oscar e Cedric, come unici compagni di giochi, la ragazzina imparò a considerare ogni minuscolo fiore e ogni uccello solitario come suoi compagni. Esercitava continuamente la sua immaginazione per inventare un mondo ospitale da quelle rocce inospitali (Vallier 1994, p. 27).

Nelle isole, dove la vita era scandita dagli umori del clima e del mare, fu la natura la sua vera maestra, il suo incanto e il suo rifugio. Celia Thaxter non conobbe le costrizioni dell'educazione formale nel chiuso delle aule scolastiche; il suo apprendimento si basò sull'esperienza personale del mondo naturale e la bambina sviluppò una sensibilità particolare per i dettagli e i suoni. La sua percettività, il suo senso dell'armonia della natura e la sua creatività non furono soffocate e distorte dal linguaggio della conquista della natura che dominava nell'insegnamento.

Solo dal 1849 al 1850 frequentò il Mount Washington Female Seminary a Boston, un'esperienza conclusa con il matrimonio contratto con Levi Thaxter nel 1851 all'età di 16 anni. Di formazione avvocato e aspirante attore, nonché socio in affari del padre, Levi Thaxter era entrato nella vita di Celia come insegnante nel 1846; lei era ancora una bambina di 12 anni, lui si era appena laureato ad Harvard e l'aveva chiesta subito in sposa. Su una adolescente vissuta nel completo isolamento quel giovane colto e melanconico che le leggeva le poesie di Robert Browning, dovette esercitare un sicuro fascino, molto probabilmente incoraggiato dal padre.

L'unione si rivelò presto infelice, messa a dura prova dalle difficoltà economiche e dalla nascita nel 1852 ad Appledore del figlio Karl con disabilità fisiche (aveva la vista debole e una leggera zoppia) ed emotive, ovvero soffriva di sbalzi estremi di umore. Celia si prese cura di Karl per tutta la vita temendo costantemente che il marito decidesse di affidarlo a una istituzione per malattie mentali e assumendosi tutto il carico di pena e preoccupazione che la vita con Karl comportava. "Karl – scriveva ad Annie Fields il 4 aprile 1876 – mi causa una sensazione di sofferenza e di angoscia, nelle fonti profonde del mio essere" (Thaxter).

Seguirono altre gravidanze e a 23 anni Celia aveva già tre figli: Karl, John e Roland. John manifestò una forte aggressività nei confronti del fratello maggiore e toccava a Celia contenere l'uno e proteggere l'altro. Nel 1868 sarebbe entrato a far parte della famiglia anche un quindicenne di origine ungherese, Ignatius Grossman, probabilmente un immigrato orfano adottato con cui Celia sarebbe rimasta sempre in contatto (Mandel 2004, pp. 69-70).

Anche le diversità del carattere tra Celia e il marito minarono il matrimonio. Il senso di responsabilità di Celia contrastava con la superficialità di Levi, "un sognatore indolente e un attore fallito" (Vallier 1994, p. 32), oppresso da frequenti crisi depressive. Celia fu addolorata e ferita quando Levi nel 1855, dopo aver rischiato di annegare durante una tempesta, decise che non avrebbe messo più piede nelle isole e, senza consultarla, si sbarazzò di tutti i possedimenti, inclusa la loro casa.

Con lui, quasi sempre disoccupato e dipendente economicamente dal padre, esigente, autoritario e per di più con la passione della caccia, passione che trasmise ai figli, Celia aveva ben poco in comune.

I ragazzi e Levi hanno fucili e se ne vanno in giro per la campagna ad uccidere nel nome della scienza finché il mio cuore è ridotto a brandelli. Sono orribilmente competenti, ma questo non compensa la distruzione di una sola piccola vita secondo il mio modo femminile di vedere (Thaxter 1897, p. 29).

Con i figli Levi partecipava a spedizioni “scientifiche” in Florida e nelle Indie occidentali con lo scopo di impagliare e studiare uccelli esotici e rari. Anche il fratello Cedric amava la caccia: “Mio fratello ha ucciso tre gufi bianchi negli ultimi giorni con mio grande dispiacere” (*ivi* p. 166) scriveva all’ornitologo Bradford Torrey nel dicembre 1889. E ancora due anni dopo: “qui tutto ciò che indossa pantaloni spara ai gufi bianchi il primo giorno dell’inverno” (*ivi*, p. 181).

Al gufo bianco, alla sua figura solenne e maestosa, al suo volo leggero, “misterioso come un sogno”, al suo desiderio di bambina di comunicare con lui, dedicò alcune pagine di *Among the Isles of Shoals*, trasposte poi in versi. Nella poesia *The Great Blue Heron* Celia immagina di poter indurre un airone a volare ai confini del mondo per sfuggire “quell’essere chiamato Uomo” che uccide per il puro piacere di uccidere.

“Oh meravigliosa creatura” [...]
   
Tu non puoi conoscere quell’essere chiamato Uomo!
   
Egli è il signore della creazione,
   
E uccide appena può tutte le altre creature,
   
dell’aria, della terra, del mare.
   
[...] Se vede qualche meraviglioso, splendido essere
   
Che corre nei boschi o fluttua nell’aria,
   
[...] Corre subito a prendere il fucile, e distrugge la sua dolce esistenza
   
Per il puro piacere di uccidere
   
Distruggerà la sua bellezza e spegnerà la sua gioia
   
Perché per lui è inutile come un sasso (Thaxter 1895, pp. 142-143).

Anni più tardi il tema di questa poesia fu ripreso da Sarah Orne Jewett – l’amica che dopo la sua morte curerà una raccolta delle sue lettere e introdurrà una raccolta di poesie – nel racconto *The White Heron* (1886). Il racconto narra la storia di una bambina di nove anni, Silvia, che viveva in una isolata fattoria con la nonna; amava gli uccelli e “le creature selvatiche la considera[va]no una di loro” (Jewett 2007, p. 28). Nel bosco un giorno incontrò un giovane cacciatore che uccideva gli uccelli per poi impagliarli e collezionarli; di loro egli conosceva tutto e si era messo alla ricerca di un raro esemplare di airone bianco; perciò chiese l’aiuto alla bambina e le promise del denaro. Silvia si sentiva attratta da quel giovane e “il suo cuore di donna, assopito nel corpo di bambina, ebbe un fremito d’amore” (*ivi*, p. 37). Così, prima dell’alba si arrampicò sul grande pino secolare dove immaginava potesse trovarsi il prezioso nido. Quella ascesa verso il cielo, tra il cinguettio degli uccelli, la vista meravigliosa e spettacolare dell’oceano e del volo dell’airone verso la sua compagna rimasta nel nido cancellarono ogni esitazione: la bambina scelse di non rivelare il suo segreto, scelse la povertà, la lealtà verso la natura, la solitudine. “Sarebbe stato davvero un peccato se la grande ondata di umana passione che per

la prima volta si era riversata in quella piccola vita monotona avesse spazzato via le gioie di un'esistenza vissuta a stretto contatto con la natura e con la silenziosa vita della foresta" (*ivi*, p. 44).

Nel 1880 anche Celia sceglierà di abbandonare definitivamente l'uomo che l'aveva affascinata da bambina, ma sarà un processo lungo e penoso confidato quasi giornalmente ad Annie Fields. Nella lettera del 14 marzo 1876, paragonando il proprio desiderio di liberazione ad una ascesa verso un punto più alto di osservazione dell'oceano, scriveva:

Oh Annie, se solo fosse possibile tornare indietro e riprendere il filo della propria vita. Se potessi avere ancora 10 anni, mi arrampicherei sul faro e mi porrei a sfida di tutto ciò che assomiglia a un uomo (Rosamond Thaxter 1962, p. 175).

In un'altra occasione, riferendosi al marito e al figlio, ai loro scatti e alla loro instabilità emotiva, scrisse che le sembrava di vivere nel "selvaggio urlo maschile" (Vallier 1994, p. 83). Il legame con Lucy Thaxter, la sorella di Levi, l'amicizia con Rose Lamb, artista che aveva uno studio ad Appledore, con Mary Hemenway, filantropa di Boston a cui dedicò *An Island Garden*, con Annie Fields, Sarah Orne Jewett, nonché il sodalizio letterario con Harriet Beecher Stowe, Lucy Larcom e Elizabeth Stuart Phelps saranno tra le gioie più profonde della sua vita.

Un altro motivo di sofferenza per Celia fu il trasferimento a Newtonville, presso Boston, nel 1856. Nonostante lo stimolo che le veniva dalla frequentazione della comunità di letterati, musicisti e artisti che in seguito sarebbero stati ospiti dell'albergo ad Appledore, la vita a Newtonville le fu particolarmente penosa. Nell'ambiente urbano, separata dalla madre, dal paesaggio delle isole, fonte del suo benessere e della sua creatività, si sentiva "senza sbocco al mare". La campagna vicina era bella, ma troppo silenziosa e monotona. *Land-locked* è il titolo della sua prima poesia pubblicata nel 1861 in cui esprimeva la sua nostalgia: "Io sogno le ombre del crepuscolo, l'estasi del momento in cui calano sull'acqua luccicante tanto che mi sembra/di sentire sulla mia guancia il vento che profuma di mare / [...] e bramo il triste, carezzevole mormorio dell'onda che si infrange con musica dolce sulla riva".

*Land-locked*, inviata al fratello, cambiò il corso della sua vita; con sua grande sorpresa la vide pubblicata nel 1861 su "Atlantic Monthly", una rivista letteraria tra le più prestigiose. Da allora Thaxter divenne una collaboratrice fissa della rivista, ottenne rapidamente una grande notorietà ed entrò nel mondo letterario di Boston. Eppure l'unico merito che riconosceva alle sue poesie, "che avevano preso forma tra pentole e bollitori", era la semplicità (lettera 25 ottobre a James Fields, Thaxter 1897, p. 26).

Priva di un'istruzione formale, Celia faticò a riconoscere il proprio talento e nelle lettere parlava delle sue poesie con i toni della scusa e della svalutazione. Ancora nel novembre 1878, declinando l'invito di James Fields di rivedere le poesie della raccolta *Drift Weed* (1879), definì i suoi versi "erbe selvatiche che spuntano tra le rocce e non hanno mai conosciuto la coltivazione" e aggiunse: "Non sapete che non sono mai andata a scuola?" (Rosamond Thaxter 1962, p. 130).

Per ricevere sostegno non poteva rivolgersi al marito che, al contrario, si mostrò indifferente ai suoi successi quando non apertamente irritato. Così i due coniugi

vissero lontani per periodi sempre più lunghi, Levi a Boston, spesso con Roland e John, e Celia nelle isole con Karl, dove collaborò alla gestione dell'hotel. Tra gli artisti e i letterati ospiti dell'hotel, che nelle serate estive amavano ascoltare la lettura che Celia faceva delle sue poesie, si possono ricordare lo scrittore Nathaniel Hawthorne, la scrittrice Sarah Orne Jewett, il poeta Ralph Waldo Emerson, l'artista e amico Childe Hassam da cui Celia prese lezioni di pittura a Boston, il direttore di "Atlantic Monthly" James Fields e sua moglie, la scrittrice Annie Adams, e Thomas Wentworth Higginson, acceso abolizionista e mentore di Emily Dickinson.

Durante i lunghi soggiorni nelle isole, nelle pause del lavoro domestico, del lavoro di cura dei figli e dei genitori, "sulla porta della cucina", o nel giardino che curava dall'infanzia, Celia si lasciava attraversare dal fascino dei luoghi, dal rumore del mare, dal colore dei fiori, e soprattutto dal canto degli uccelli per i quali aveva una vera e propria passione. "Mi alzo sempre alle quattro, e ascolto tutto ciò che ogni uccello ha da dire su qualsiasi cosa" (Thaxter 1897, p.163). Nelle lettere all'ornitologo Bradford Torrey le piaceva abbandonarsi alla descrizione della gioia che gli uccelli le procuravano, il loro andare e venire a seconda delle stagioni, i loro colori, il loro canto. "Credo che non si possa trovare in natura niente di simile alla gioia delle voci delle rondini e dei martin pescatori" (*ivi*, p. 176). La quiete e il silenzio delle isole erano così profondi che ogni richiamo di uccello "aveva il doppio del significato che ha altrove" (*ibid.*)

Thaxter riuscì a mantenere l'equilibrio tra l'amore per la natura selvaggia della regione e l'ideale domestico di una casa e di un giardino incantevoli. Non c'era lavoro legato all'abbellimento dell'ambiente domestico in cui non eccellesse: dal giardinaggio, ai lavori di sartoria, alla confezione dei tappeti, alla preparazione di rimedi per la salute, alla pittura. Alla illustrazione di libri per l'infanzia, biglietti augurali, e soprattutto alla decorazione con motivi floreali e animali di tazze, piattini e altri oggetti di uso quotidiano si dedicava in tutti i momenti di luce che "riusciva a rubare" ricreando la vita e i colori dell'estate nei difficili mesi invernali quando il mare era nero e ingrossato, la neve si accumulava sui vetri delle finestre, le onde si infrangevano rabbiose sulle scogliere, la casa tremava mandando in frantumi le stoviglie e non si poteva quasi mai uscire di casa. "Qui la vita dipende in gran parte dal tempo, e quando tutto all'esterno diventa il tuo mortale nemico è difficile da sopportare" (lettera a Fox). Così ricorda l'euforia che da bambina la pervadeva all'inizio della primavera:

Attendevamo la primavera con desiderio impaziente; la crescita dell'erba, la vita degli uccelli, dei fiori e degli insetti, il cielo limpido e il vento leggero, l'eterna bellezza delle migliaia di tinte tenui che vestivano il mondo – queste cose ci portavano una indicibile beatitudine (Thaxter 1873, p. 123).

A Feroline Fox il 19 marzo 1874 scrive:

Oh pensa! Il 25 febbraio ho visto il nostro passero cantore! Sì, davvero! Non credevo ai miei occhi [...] penso che non sarei altrettanto felice se mi capitasse di vedere le penne d'oro fiammeggiante dell'arcangelo Gabriele (Thaxter 1897, p. 52).

Ma neppure in quel mondo solitario, remoto e incantato "con il suo silenzio e la sua pace", mancavano le tragedie né si poteva dimenticare la guerra. Il 4 settembre 1862, in piena guerra civile, in una lettera a James Fields, rammaricandosi della

mancata visita dell'amico che rimandava l'incontro all'aprile dell'anno successivo, scrive:

“Aprile 1863”? Per allora le vene della nazione saranno svuotate e ogni uomo, donna e bambino saranno perduti nella guerra! Ti *aspetti* di essere vivo nell'aprile del 1863? Io no. Fino a ieri le notizie terribili ci sono giunte molto debolmente in questo angolo remoto. Una nota del signor Weiss ce le ha messe sotto gli occhi in tutta la loro drammaticità. Che macello, che infinita sofferenza! (*Ivi*, p. 24).

Vi erano poi le tragedie del mare, i violenti naufragi che portavano lutti nelle case dei pescatori. Nella primavera del 1876 il veliero *Londoners* si schiantò sulle rocce dell'isola di White spezzandosi in due. Dei nove marinai solo uno sopravvisse.

Le spiagge mi fanno paura! Ci sono 8 uomini morti che fluttuano intorno a quegli scogli malinconici [...] Vorrei andare a vedere il relitto della *Londoners*, ma ci sono troppi uomini laggiù. Devo attendere finché l'agitazione non si sarà placata e gli scogli non saranno deserti; allora io e i gabbiani l'avremo tutto per noi (Cary 1964, p. 522).

Il 5 marzo 1873 un altro evento drammatico scosse la vita delle isole: il brutale assassinio di due donne, Karen e Anethe Christensen, da parte di Louis Wagner, un abitante di origine tedesca. La narrazione degli eventi, di realismo dostoevskijano, *A Memorable Murder*, pubblicato nel 1875 sull' "Atlantic Monthly", è considerato uno dei primi esempi di "true crime writing", uno scritto che ricostruisce un fatto di cronaca nera con una sofisticata sensibilità letteraria. Il delitto aveva riempito le pagine dei giornali per mesi, scrisse Celia, ma il pathos della storia non era stato compreso né era stato narrato. Ben poteva comprenderlo e narrarlo lei che conosceva le vittime: Karen la aveva aiutata nei lavori domestici e lei stessa fu tra le prime a soccorrere la sorella Maren, sopravvissuta all'eccidio (Thaxter 1875 in Vallier 1994, pp. 218-244).

Due anni dopo la colpì la più dolorosa delle perdite, quella della madre, una perdita che non avrebbe mai completamente superato (Rosamond Thaxter, p. 57). Senza la madre, si sentiva come una bambina perduta. Da allora le immagini poetiche della morte si affacciarono alla sua mente con maggiore frequenza. Nel 1889, rivolgendosi a Bradford Torrey, scrisse:

Avete mai osservato svanire una vita? Avete notato che quando le persone escono dal mondo, se ne vanno da dietro ai loro occhi, proprio come quando un volto si affaccia a una finestra e poi si allontana? – la finestra è là, ma la persona se ne è andata. Non si è spenta, no, mai! Semplicemente se ne è andata da dietro le finestre da cui ha guardato durante tutta la sua vita (Thaxter 1897, pp. 168-169).

Esprese il dolore per la perdita della madre in alcune poesie (tra cui *Compensation*, *Her Mirror*, *Impatience*) piene di rimpianto (lettera Bradford Torrey, *ivi*, p. 180). Come ha osservato Perry Westbrook, era stata la madre a rendere la vita accanto al faro un'esperienza non solo tollerabile, ma anche stimolante e meravigliosa (Westbrook 1947, p. 507). Celia era stata l'unica ad assisterla durante la lunga malattia perché, scrive a Feroline Fox il 13 novembre 1873, la famiglia "è così tristemente priva di donne! Niente sorelle, né figlie, né zie, né cugine, niente, solo la natura selvaggia degli uomini" (Thaxter 1897, p. 50). Nel 1884 la morte del marito pose fine a un rapporto tormentato e gli ultimi anni furono tra i più sereni e creativi, allietati dalla nascita dei nipoti e dai successi



professionali dei figli, in particolare di Roland che si affermò come botanico. La pressione economica, tuttavia, non si allentò mai. “Scrivo una poesia per la stufa di cucina, e un'altra per il tappeto del salotto, e un'altra per le mie lenzuola e le mie federe” (Vallier 1994, p. 96).

Anni di lavoro defaticante, a cui si aggiunse nell'ultimo periodo della vita una vigorosa campagna in difesa degli uccelli, furono probabilmente all'origine del primo attacco di cuore nel 1889, una malattia che l'avrebbe afflitta per il resto della vita; un ultimo attacco la colse all'alba del 25 agosto 1894, nella sua casa ad Appledore. Poco più di un mese prima, quasi presagendo la fine, aveva scritto a Bradford Torrey pregandolo di farle visita per “una lunga chiacchierata sugli uccelli”:

Vi scarabocchio queste righe, per così dire al volo, per pregarvi, quando il vortice delle persone passerà e la tranquillità si poserà ancora una volta sul nostro piccolo mondo, di rubare un momento per passare di qui e permettermi di vedervi e di conoscervi; lo vorrete? Uno di noi potrebbe uscire dal suo stato mortale e non ci conosceremmo mai in questa particolare fase dell'esistenza, il che, credo, sarebbe un peccato (Thaxter 1897, p. 219).

Dopo la sua morte furono rinvenute un centinaio di poesie non pubblicate che sarebbero apparse a cura del fratello Oscar anni più tardi. La poesia che dava il titolo alla raccolta, *The Heavely Guest*, già pubblicata in “St. Nicholas”, era stata ispirata dal racconto di Tolstoj, *Dove c'è amore, c'è Dio* (1885), a sua volta una rielaborazione del racconto *Le père Martin* scritto dal pastore protestante francese Ruben Saillens. Nel 1889 Celia scrisse all'amico John Whittier: “Ho una tale reverenza per il lavoro del grande scrittore che quasi non osavo mettervi mano, ma l'ho fatto con grande amore” (Rosamond Thaxter 1962, pp. 324-325).

Celia Thaxter non aveva avuto una educazione religiosa, non aveva mai professato alcun credo e aveva resistito alle pressioni dell'amica Stuart Phelps affinché abbracciasse il cattolicesimo. Neppure dopo la morte della madre aveva cercato la consolazione della religione. “Le consolazioni della religione non le sopporto – scriveva ad Annie Field il 14 novembre 1877 –. Posso sopportare la mia pena meglio della loro vuotaggine anche se sono senza respiro, schiacciata dal dolore” (Thaxter 1897, p. 88). Si era rivolta piuttosto alla teosofia, allo spiritualismo e alle religioni orientali.

In *The Heavely Guest* ella ci rivela un aspetto della sua religiosità, la convinzione che Dio sia amore, la religiosità delle persone semplici aperte al servizio degli altri, un principio morale che aveva guidato la sua vita.

Nel suo ultimo libro, pubblicato nell'anno della morte grazie all'amica Sarah Orne Jewett che l'aiutò a portarlo a termine, *An Island Garden* (1894) Thaxter si sofferma sulla sua concezione del giardinaggio, una passione ancora più grande della poesia, come espressione dell'amore, del culto e della lode divina. Piantare un seme era per lei un atto religioso.

Guardo i miei semi del giardino dopo averli posti nel terreno e penso che uno dei miracoli divini più squisiti si sta verificando sotto la scura terra, lontano dalla vista [...]. Sì, seminare sembra un atto tanto semplice, ma sento sempre come se fosse qualcosa di sacro, uno dei misteri di Dio (Thaxter 1894, pp. 25, 27).

Una tale religione della natura, fondata sull'idea della connessione di tutte le forme di vita, ispira la poetica dei suoi versi e dell'opera in prosa più importante, *Among the Isles of Shoals*.

### Nelle isole Shoals

Il racconto autobiografico di Celia Thaxter, *Among the Isles of Shoals* pubblicato a puntate tra il 1869 e il 1870 sull' "Atlantic Monthly", e in forma di volume nel 1873, fu diffuso anche come guida delle isole e venduta nelle stazioni ferroviarie a 50 centesimi. Lettori e visitatori venivano trasportati nell'infanzia dell'autrice, nelle sue memorie e nei luoghi più remoti delle isole, tra i loro colori, suoni e profumi.

"Non c'è forse luogo della nostra terra – ha commentato la poetessa Wilma Stubbs – che si possa conoscere altrettanto bene dalla pagina scritta, come quel piccolo gruppo di isole rocciose spazzate dal mare al largo delle coste del Maine e del New Hampshire" (Stubbs 1935, pp. 527-528).

A differenza delle scritture maschili sull'ambiente naturale che si soffermano sulla scoperta e l'avventura, come quelle di Melville, a cui Thaxter fa riferimento all'inizio dell'opera, o come quelle di Thoreau, osservatore solitario della natura selvaggia, *Among the Isles of Shoals* incoraggia lettori e lettrici non già all'osservazione distaccata della natura, ma a farne l'esperienza, a cogliere l'armonia della relazione tra il paesaggio, la vita quotidiana dei suoi abitanti e la loro storia. La natura per Thaxter non era qualcosa da contemplare romanticamente, da osservare dall'esterno; a differenza degli scrittori trascendentalisti, come Thoreau e Emerson, i quali non superarono la dicotomia tra mondo umano e mondo naturale e di fronte alla grandiosità degli spettacoli della natura provavano un senso di inquietudine, come di smarrimento della propria identità, Celia Thaxter invita a identificarsi empaticamente con il mare, le rocce, gli animali, ricevendone l'incanto, imparando a vedere e soprattutto ad ascoltare, una conoscenza dall'interno che estende il senso della propria identità, non la limita né la cancella.

Le pagine di *Among the Isles of Shoals* rievocano un paesaggio domestico, empaticamente abitato fin dall'infanzia; il suo istinto poetico, infatti, trovava spazio in entrambi i mondi, la natura e la casa. Riferendosi a Thoreau, che sollecitava i suoi lettori a inoltrarsi nella natura almeno quattro ore al giorno, "liberi da ogni altro impegno o pensiero", Thaxter scrive: "la natura mi illumina in qualche momento di pausa dal lavoro". Andare in cerca della bellezza, scriveva a Feroline Fox il 19 marzo 1874, "è come inseguire la felicità; se la cerchi, non la troverai, ma non preoccupartene e verrà da sola" (Thaxter 1897, p. 54).

La relazione di Thaxter con la natura è di cura, non di dominio; è vissuta con un senso di umiltà, non di arroganza, di ammirazione e non di appropriazione. Talvolta essa è paragonata a quella tra madre e figlio. Un tale mutamento di prospettiva, di toni e di intenti rispetto a molti scrittori e scrittrici precorre 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. I ritratti empatici ed evocativi dei giorni trascorsi nelle isole e nelle comunità solitarie, le loro storie di vite plasmate dal loro ambiente, prefigurano la rivalutazione del rapporto tra donne e natura che caratterizza il progetto politico più consapevole delle ecofemministe contemporanee (Littenberg 1999, p. 140).

*Among the Isles of Shoals* è un continuo richiamare alla mente i suoni, "l'infinita armonia della natura"; il mormorio "del mare tra le rocce, al mio orecchio il più suggestivo dei suoni della natura [...] (Thaxter 1873, p. 19) e le miriadi di canti degli uccelli. Lo scritto contiene anche preziose osservazioni sulla flora, la fauna, la conformazione geologica delle isole ed è una fonte primaria per la storia naturale e il folclore di quei luoghi solitari. Le descrizioni, gli aneddoti, i ricordi, compongono un ritratto completo e articolato delle isole. Charles Dickens, che incontrò Celia Thaxter nel corso del suo secondo viaggio in America nel 1868, definì la prosa dei saggi che componevano l'opera "molto ammirevole" (lettera a Annie Fields 14 gennaio 1870, cit. in Cary 1964, p. 531). Eppure l'autrice nella prefazione definiva *Among the Isles of Shoals* "una cronaca imperfetta" che forse "era meglio di niente", non certo letteratura.

L'impressione di frammentarietà deriva dalla valorizzazione del particolare, del momento, del punto preciso di un luogo, in uno stile che invita a superare la prima impressione di desolazione e monotonia per scoprire l'individualità, la particolarità, la distinzione. Una attenzione per ciò che è piccolo e che certamente le derivava dall'esperienza infantile, una poetica del dettaglio, una reverenza per la diversità che si coglie in primo luogo con l'ascolto (Fetterley 1997). "Ogni isola, ogni singola roccia ha la sua nota particolare e l'orecchio reso fine dall'ascolto, scopre la posizione di ciascuna anche nella nebbia più fitta" (Thaxter 1873, p. 19).

La narrazione si muove in modo fluido dal passato al presente, dalla casa al paesaggio. La descrizione del paesaggio marino, la sua musica, la sua mutevolezza si combina con quella della sua esperienza interiore del mistero della natura.

Le voci narranti sono molteplici: la voce della osservatrice si intreccia con quella della bambina, quella della narratrice di storie con quella della naturalista e della studiosa del folclore. L'uso della prima persona mette in risalto la prospettiva femminile e, come nei racconti per l'infanzia, l'uso frequente dei pronomi tu, voi, invita lettori e lettrici a entrare nel racconto, a percepire quella condizione mentale ed emotiva che induce la vita nelle isole. Dopo aver vissuto per un certo tempo nell'isola, il ritmo della vita rallenta, lasciando spazio alle percezioni, raffinando l'udito. "L'eterno suono del mare che avvolge da ogni lato tende ad allontanare il filo dei pensieri e delle percezioni. I contorni netti sfumano e si addolciscono come in uno schizzo a carboncino [...] così le onde con il loro mormorio cullano e inducono il riposo e un temporaneo oblio" (*ivi*, p. 8; 16). Celia legge il paesaggio ascoltandolo, un modo uditivo di vedere la natura e la vita tra mare e cielo.

Ho sempre desiderato parlare delle cose che rendono tanto dolce la vita, parlare del vento, delle nuvole, del volo degli uccelli, del mormorio del mare [...] ed ero felice di mescolare la mia voce alla miriade di voci, aspirando soltanto a essere in sintonia con l'armonia infinita, per quanto deboli e spezzate fossero le note (Thaxter 1873, pp. 141-142).

Il desiderio di fondere la propria voce con quelle degli uccelli poteva esprimersi non solo nella musicalità delle parole, ma nell'imitazione, una abilità coltivata fin dall'infanzia.

Le voci delle gavie mi erano così familiari che potevo quasi sempre chiamarne a raccolta un ampio stormo immergendomi nell'acqua e assumendo lo stesso tono amichevole e colloquiale da loro generalmente usato: dopo aver chiamato per alcuni minuti, dapprima rispondeva una voce lontana, poi altre seguivano e dopo che i richiami erano ripetuti per un po', mezza dozzina di uccelli arrivavano nuotando (*ivi*, 112-113).

“Il canto degli uccelli! Mi rende così felice! A volte mi chiedo se sia saggio e buono amare un qualsiasi luogo di questa vecchia terra così intensamente come io amo questo!” (lettera a John Whittier, 11 aprile 1889, Thaxter 1897, p. 159). La piccola comunità di origine norvegese è un'altra protagonista del racconto. Celia era sempre pronta ad assistere un bambino ammalato, una partoriente o un marinaio affamato, a onorare i morti con la sua presenza, i suoi fiori, le sue poesie.

Di quelle comunità, considerate “da chi viveva sulla costa” al di sotto della civiltà, ammirava lo spirito di indipendenza, la semplicità della vita, la gentilezza, qualità che, paragonate “alle rozze maniere da Yankee”, inducevano un senso di vergogna. Delle donne ammirava la maestria in tutte le attività legate alla sussistenza, dall'antica arte della filatura a quella della riparazione delle reti e al lavoro a maglia. “Beato chi ha inventato il lavoro a maglia! È la più affascinante e pittoresca delle occupazioni quiete che lascia alla lavoratrice la libertà di leggere ad alta voce, parlare, pensare, mentre in modo fermo e sicuro sotto le sue dita svelte cresce il confortevole calzino” (Thaxter 1873, p. 100). Ma alle donne erano affidati anche i lavori faticosi, e “mentre i loro padroni bighellonavano al sole tra le rocce con le loro camicie rosse”, alle donne spettava la conservazione del pesce, la raccolta della legna e dell'acqua. Da quel che ricordava per averle viste da bambina, sembrava che gioia e giovinezza non fossero mai appartenute alle donne anziane, donne affrante dalla fatica e dalle perdite di figli e mariti in mare. Celia aveva assistito a naufragi, aveva consolato le mogli dei pescatori che non avevano fatto ritorno. Nella poesia *The Spaniards' Graves* così scrive delle donne che, paralizzate dalla paura, scrutavano l'orizzonte attendendo di vedere apparire le barche:

Stanche scrutarono, finché giovinezza e bellezza  
 Passarono.  
 E gli occhi lucidi si offuscarono e la vecchiaia si avvicinò  
 E finalmente la speranza morì (Thaxter 1896, p. 259).

Con alcune di loro strinse rapporti di amicizia: “Ovidia, Anna, Bergetta, Antonine, sono deliziose” (pp. 85-66); e a proposito di Mina Berntsen disse: “Cosa farei in questo mondo senza Mina Berntsen? Spero che sia con me quando morirò” (Jewett 1897, p. VIII). Sarà infatti Mina a ricomporla nella morte. A Mina, che assieme a lei aveva assistito la madre durante la lunga malattia e con cui condivideva l'amore per la vita semplice, scrisse:

Questo è il tempo di essere qui. Questo è ciò che mi rende felice! Indossare i miei vecchi vestiti, lavorare il terreno, zappare il tarassaco e mangiarlo, piantare i miei semi e osservarli, correre in bicicletta, remare in barca, mettermi in vestaglia subito dopo il tè e intrecciare i

miei tappeti tutta la sera senza che nessuno che ci disturbi. Questo sì che è divertimento!  
(*ivi.p. ix*).

I visitatori estivi, al contrario, ad eccezione della cerchia di letterati e artisti, esercitano una cattiva influenza morale sull'isola; Celia era indignata dall'abbigliamento delle donne, "vestite dell'assassinio" con gli uccelli morti sui cappelli che sfiguravano i loro volti.

Nel 1886 Celia Thaxter si iscrisse alla Audubon Society per la protezione degli uccelli e la conservazione del loro habitat e divenne vice-presidente della sezione del Massachusetts. Nello stesso anno apparve l'articolo *Women's Heathlessness* contro la moda di indossare cappelli con piume di uccelli e uccelli rari impagliati. Nella sua scrittura il tono di rimprovero si alterna con quello della satira e dell'umorismo amaro.

In uno dei più diffusi giornali le notizie sulla moda di Parigi iniziano così: "Gli uccelli sono indossati più che mai". "Gli uccelli sono indossati!" Frase penosa, dal significato mortale! "Gli uccelli sono indossati!" (Kilcup 2013, p. 211).

Fregiandosi degli uccelli morti che avevano perduto la loro bellezza con la vita, le donne perdevano il loro status di modelli morali; uccidendo gli uccelli, le donne uccidevano se stesse. Lo rivelavano le loro ciniche affermazioni.

"Penso che si stia sprecando molta emotività per gli uccelli. Ce ne sono così tanti, non ci mancheranno mai, non più di quanto non ci mancheranno le zanzare" [...] "Perché non cerchi di salvare i pesciolini nel mare?" (*ivi*, p. 208).

La devastazione ambientale stava invadendo l'ambito domestico e le donne stavano disconoscendo la continuità tra il mondo animale e umano e dimenticando che nella sollecitudine per la famiglia gli animali non sono diversi dagli umani.

Anno dopo anno sei tornato per fare il nido nel luogo che conosci e ami, ma non vivrai la tua umile vita, beata e coscienziosa, non conserverai la tua casa che ti è tanto cara, né ti rallegrerai quando i tuoi piccoli romperanno il silenzio con il loro grido chiedendoti il cibo. Non li accoglierai, non li proteggerai, non ti prenderai cura di loro con lo stesso sacro istinto che condividi con le madri umane (*ivi*, p. 212).

L'articolo si conclude, come la poesia *The Blue Heron*, con l'invito alle vittime dell'avidità di commercianti e industriali e della vanità femminile a volare nelle parti più remote della terra e dell'oceano, ad abbandonare il pianeta perché "noi abbiamo perso il diritto all'incanto della presenza degli uccelli":

Vola, cara e meravigliosa creatura, cerca il centro della tempesta, il cuore ghiacciato dell'Artico, le raffiche dell'inverno, esse non ti sono così ostili come la vanità femminile (Thaxter 1895, pp. 231-232).

Nel rifiutare la mentalità acquisitiva e il consumismo, Thaxter afferma il valore intrinseco della natura e invita ancora una volta a condurre una vita semplice. Lo rivela la semplicità raffinata del suo aspetto, il suo portamento, il modo di vestire, privo di ornamenti se non una rosa appuntata all'abito, così come è stato ritratto dall'artista Childe Hassam.

Con i suoi scritti giornalistici, le sue poesie, i racconti per l'infanzia Thaxter contribuì all'approvazione del Lacey Act nel 1900 sulla restrizione dell'uso delle piume nell'abbigliamento.

### “Con gli occhi di una bambina”

Come Rachel Carson, Celia Thaxter non ricordava un momento della vita in cui non fosse stata affascinata dal mondo della natura. Il senso di “reverenza e meraviglia” destinato a durare tutta la vita nasce in Thaxter nei primi anni. Una parte di *Among the Isles of Shoals* è dedicato all’incanto dell’incontro con le isole.

Ricordo bene la prima volta che vidi l’isola di White dove stabilimmo la nostra residenza dopo aver lasciato la terraferma. Non avevo ancora cinque anni, ma dalla finestra superiore della nostra abitazione a Portsmouth, mi avevano mostrato la moltitudine di alberi delle navi nei moli lungo il fiume Piscataqua che si stagliavano leggeri sul cielo e, bambina quale ero, anche allora ero attratta, con un vago desiderio, dal mare. Che delizia quel lungo, primo viaggio per mare verso le isole Shoals! Com’era piacevole il rumore per me nuovo dell’infrangersi delle onde sul fianco dell’imbarcazione, la vista della distesa d’acqua e del cielo infinito, il calore del sole che ci faceva sbattere gli occhi come i giovani beccaccini mentre sedevamo in trionfo seduti sopra i bagagli ammassati sulla piccola barca! Era un giorno autunnale, al tramonto, quando sbarcammo su quella roccia, bella e assolutamente solitaria dove il faro ci guardava dall’alto come un gigante dal cappello nero e mi riempiva di reverenza e di meraviglia (Thaxter 1873, p. 120).

Il faro è per Celia una presenza viva, in cui si identificava, simbolo dello sforzo umano di controllare la violenza del mare e della possibilità di agire nel mondo. “Quando crebbi, qualche volta mi permettevano di accendere la lampada. Era davvero un piacere. Una creatura così piccola come me poteva fare molto per il grande mondo!” (*ivi*, p. 22).

Che brivido di potenza deve avere avuto la bambina mentre saliva sulla scalinata del faro per accendere le lampade a specchio che illuminavano per miglia e miglia l’oscurità. Mentre guardava dall’alto il mare ondulato, la piccola Celia si sarà sentita come una principessa sulla torre. Che senso teatrale deve aver colpito la sua immaginazione – davvero, l’isola era il suo palcoscenico nel vasto oceano! (Vallier 1981, p. 242).

Nelle isole Celia imparò l’arte del giardinaggio.

Da che ho memoria i fiori sono stati come dei cari amici per me, consolatori, ispiratori con il potere di elevare e rallegrare. Per una bambina solitaria che viveva all’isola del faro, a dieci miglia di distanza dalla terraferma, ogni filo d’erba che spuntava dal terreno, la più umile pianta selvatica era una visione preziosa e iniziai a coltivare il giardino che non avevo ancora cinque anni (Thaxter 1894, p. 5).

Imparò a nuotare e a guidare la barca e in questo si dimostrò molto più coraggiosa dei suoi fratelli. Nella poesia *Off Shore* ricorda la felicità di trovarsi da sola al largo quando, appoggiati i remi, ascoltava il mare. “Le onde sono piene di sussurri dolci e selvaggi;/mi chiamano – senza sosta battono sulla barca dalla poppa alla prua ricurva [...] Oh potessimo fluttuare per sempre, piccola barca, sotto il cielo beato, andando insieme a te alla deriva!” (Thaxter 1896, p. 3).

Se la piccola Celia poteva liberamente perdersi nell’infinita armonia della natura, non era lontana dalle asprezze del mondo paterno, dal terrore e i pericoli delle potenti forze del mare: l’ululato della burrasca, simile al frastuono di una “schiera di giganti impazziti” (Thaxter 1873, p. 115), le onde che sfasciavano e

affondano le imbarcazioni. In *Among the Isles of Shoals* ricorda quando insieme al padre assistette allo schianto della *Pocahontas* sugli scogli “e ben ricordo quella mano sulla mia spalla che mi teneva ferma, piccola e tremante com’ero, e che mi obbligò mio malgrado a guardare” (*ivi*, p. 143).

Da bambina non esaminavo mai senza apprensione ciò che il mare aveva lasciato sulla spiaggia perché temevo di trovare qualche terribile segno di un disastro (*ivi*, p. 23).

Quelle esperienze infantili le suggerirono una visione della natura ben lontana dal romanticismo e dall’antropocentrismo che caratterizzava tanta parte della letteratura del suo tempo; la natura non è né benevola né ostile, le sue leggi non obbediscono all’utilità umana; verso gli esseri umani è indifferente.

“L’isola, ha scritto Leah Blatt Glasser, era un luogo dove l’infanzia di Thaxter poteva risuonare nell’età adulta e così garantirle la libertà di coltivare una voce che poteva elevarsi sopra le aspettative dei compiti domestici, materni e filiali. Re-immaginare l’isola attraverso gli occhi di bambina rese possibile a Thaxter di ricreare la sua isola nel modo più intenso” (Blatt Glasser 2003, p. 11).

Sarah Orne Jewett, introducendo le poesie dell’amica pubblicate postume, racconta che sempre nei suoi ricordi e nelle conversazioni ritornava all’infanzia:

Una volta andammo al faro sull’isola di White, dove lei camminò sulle dure rocce con il suo consueto passo leggero, e ci mostrava le numerose tracce della sua infanzia e cantava qualche caratteristica vecchia canzone mentre sedevamo sulla scogliera guardando il mare [...]. Ad Appledore ci mostrò tutti i luoghi a lei più cari dei giochi con i fratelli di quando era bambina (Jewett, 1896, p. VII).

### **“Come nel cavo di una conchiglia”. Poesie e racconti per l’infanzia**

Il desiderio di fondere la propria voce nella miriade di voci della natura “aspirando soltanto ad essere in sintonia con l’armonia infinita” era un desiderio dell’infanzia quando avrebbe voluto tenere nelle sue “mani impotenti di bambina” la matita di Michelangelo. E il desiderio crebbe negli anni “di giorno e di notte i multiformi aspetti della natura dominavano tutti i miei pensieri finché non fu più possibile tacere ancora (Thaxter 1873, p. 141). Le sue storie, le sue immagini poetiche, erano già scritte nella sua mente di bambina; nell’età adulta le espresse in parole e quasi le trascrisse.

Il bambino, la bambina, ha scritto Edith Cobb, è come il poeta; l’infanzia è la fase più creativa della vita umana. Psicologa infantile, nel suo libro fondamentale, *Il genio dell’infanzia* – frutto di 20 anni di ricerche basate sull’analisi di numerosissime autobiografie di uomini e donne di elevata creatività nonché sull’osservazione dei bambini, individuava nel corpo infantile reso sensibile dalle necessità della cura e del contatto, la fonte delle abilità percettive e del rapporto creativo con le forze della natura. I bambini, infatti, fanno l’esperienza del mondo naturale in modo diretto e profondo, non come sfondo degli eventi; la consapevolezza precoce di un originario legame con la terra e l’universo è il genio dell’infanzia. Il senso della meraviglia non ha nulla di astratto, ma è radicato concretamente nelle capacità percettive del bambino e della bambina e nel loro modo di conoscere. Questo modo di conoscere, vera sapienza infantile, se

ricosciuto e onorato, e non soffocato da modelli cognitivi razionalistici, sarà una fonte di gioia e creatività per tutta la vita (Cobb 1959).

“Chi, se non una poetessa in formazione, avrebbe notato tutte le meraviglie degli specchi d’acqua tranquilla lasciati dalla marea tra le rocce?” si chiedeva nel 1935 Wilma Stubbs, poetessa del Maine e scrittrice per l’infanzia. Ricordando i giochi infantili in riva al mare, così Thaxter descriveva la vita in quegli specchi d’acqua:

Erano come pezzi di arcobaleno caduti con tutta la ricchezza del mare, con i colori delle alghe delicate, verde e cremisi, marrone rossastro e viola; lì erravano le tritonie color perla, con gli aculei rosati e antenne fatate e i ricci di mare grandi e rotondi come padroni su un riparo; qua e là attaccati alla base della roccia allungavano dalle loro punte spinose tentacoli trasparenti per cercare il loro cibo invisibile. Stelle marine color rosa e lilla erano attaccate ai lati; in qualche angolo buio, forse un dattero di mare distese i suoi tentacoli perfetti, di un grazioso, caldo color cuoio, delicato come l’opera del gelo; piccole foreste di muschio corallino crescevano in silenzio, conchiglie dal colore dorato avanzavano strisciando e di tanto in tanto balenavano le pinne argentee di un piccolo pesciolino. Nei recessi più oscuri c’erano le tane degli anemoni di mare che aprivano i loro fiori stellati al flusso di marea, oppure si raggruppavano in grandi gocce trasparenti, come grappoli di qualche strano frutto ambrato lungo le fessure quando la marea rifluiva (Thaxter 1873, p. 125).

Si può accostare questa descrizione a quella che avrebbe tracciato Rachel Carson degli specchi d’acqua che si formano tra le rocce dello stesso mare. Anche Carson, infatti, dal 1953 in poi trascorse gran parte del tempo nel suo cottage sull’isola di Southport, nel Maine.

Lo specchio d’acqua [che riempiva l’incavo tra le rocce], limpido come vetro, era ricoperto da un tappeto di spugne verdi. Chiazze grigie di spruzzi di mare brillavano sul soffitto e colonie di soffice corallo prendevano un colore di albicocca pallido. Osservai nella tana una stella marina minuscola come un elfo sospesa a un filo sottile [...] Si abbassò per toccare il proprio riflesso, delineato così perfettamente che ci potevano essere non una, ma due stelle marine. La bellezza delle immagini riflesse e lo stesso specchio d’acqua era la bellezza commovente delle cose che sono effimere, che esistono solo finché il mare dovrà tornare a riempire la piccola caverna (Carson 1955, p. 3).

Thaxter condivideva la poetica del dettaglio con Carson; in *Help Your Child to Wonder* la biologa americana ricordando che le più squisite opere della natura hanno le dimensioni di una miniatura, invitava i genitori a coltivare la capacità di osservazione dei bambini. Il fascino dell’estremamente piccolo permea tutta l’opera di Thaxter, in particolare *An Island Garden*: semi, insetti, petali dei fiori sono descritti nei minimi particolari che solo “occhi giovani e acuti” avrebbero potuto cogliere. Osservando un nontiscordardime, scrive:

A prima vista si coglie il tenue colore dell’insieme compatto e stellato, e forse si noterà che le gemme delicate nel calice che le protegge sono di molte sfumature di rosa e lilla prima che si schiudano, ma a meno che non li si studi da vicino come si può apprendere che in molti casi i petali di colore blu cielo hanno la forma distinta del cuore, che attorno al suo centro dorato il fiore indossa una collana di perle, o almeno così sembra, finché, guardando ancora più da vicino non si scopre che l’effetto è dato dai solchi delle bianche pieghe alla base dei petali; [...] Vi è una tale ricchezza di ornamenti, un tale meraviglioso e sottile disegno nel più piccolo fiore! La “dolce e abile mano della natura” è così prodiga nel suo lavoro (Thaxter 1894, pp. 120-121).



Introducendo la raccolta di storie e poesie per bambini a un anno dalla morte dell'autrice, la scrittrice Sarah Orne Jewett ricordò "il suo dono di insegnare agli occhi infantili a vedere i fiori e gli uccelli, a conoscere la sua isola di Appledore, il suo mare e il suo cielo" (Jewett 1895, pagina non numerata), ad accostarsi al mistero della vita, a custodire dentro di sé quel senso di beatitudine nel sentirsi parte della natura. La vera magia delle storie e delle poesie di Thaxter è la percezione dell'interconnessione tra i viventi. La poetessa invita i bambini a identificarsi con tutte le creature, a "conoscere diventando", per usare le parole di Edith Cobb, di volta in volta un beccaccino, un airone, un ragno, un agnellino, un cane. Ancora una volta torna alla mente Rachel Carson quando, nel 1942, nella scheda editoriale di *Under the Sea-Wind*, scrisse:

Per quanto possibile volevo che i miei lettori vivessero, per un momento, la vita delle creature del mare. [...] Dovevo pensare a me stessa come a un animale che vive nel mare e dovevo dimenticare molte concezioni umane. Divenni successivamente un beccaccino, un granchio, un maccarello, un'anguilla e un'altra mezza dozzina di animali. La cosa più difficile era sentire un mondo che era interamente acqua (Carson 1942 in Lear 1998, pp. 55-56).

Nel marzo 1869 al figlio Roland allora undicenne, Celia Thaxter scrisse una lettera impersonando il suo affezionato cane: "Caro padrone", così iniziava il suo giocoso racconto, [...] mi manchi tanto" e concludeva: "Come abbaierò quando tornerai!" (Cary 1964, pp. 519-520).

Gran parte della produzione poetica per l'infanzia coincide con l'inizio della fase più felice della creatività di Thaxter e si può dire che l'infanzia sia stata l'ispiratrice di questo rinnovamento. Era l'età d'oro della letteratura per l'infanzia che stava superando l'orientamento religioso e i toni di condiscendenza e di ammonizione negli orientamenti pedagogici. "Le poesie sugli uccelli divennero parte della conversazione culturale sulla conservazione del mondo naturale" (Sorby 2011, p. 174) e anche i testi scientifici sollecitavano una risposta emotiva da parte dei bambini attraverso la poesia. Mabel Osgood Wright nella sua guida alla osservazione e allo studio degli uccelli rivolta all'infanzia, *Birdcraft: A Field Book of Two Hundred Song, Game, and Water Birds*, inserì la poesia *Il beccaccino* di Celia Thaxter.

Dei modelli letterari di Thaxter sappiamo da una lettera del 19 gennaio 1894 a Ignatius Grossman che le chiedeva consiglio sulle letture per i propri figli: ammirava *Parables from Nature* di Margaret Gatty. Naturalista studiosa dell'ambiente marino e in particolare delle alghe (*British Sea-Weeds* 1862), narratrice per l'infanzia nonché direttrice della rivista "Aunt Judy's Magazine", nelle sue storie Gatty assume il punto di vista degli animali e dei bambini per mettere alla berlina le idee evoluzioniste che vedevano il mondo come un campo di battaglia, e fece la parodia delle pretese del pensiero scientifico del suo tempo. (Cosslett 2003). Questi uomini di scienza, a differenza della saggezza della visione infantile, erano incapaci di comprendere le complesse relazioni della natura.

Misero dubitante [...] guarda il cielo sopra di te e nella terra sotto di te, e l'acqua che scorre nelle profondità della terra. Una sola legge esiste: la legge dell'ordine, dell'armonia e della gioia (Gatty 1878, p. 26).

Le storie di Gatty che, come quelle di Thaxter, sono prive di sentimentalismo, sottolineano costantemente la limitatezza del punto di vista di ciascuno. La raccolta di Celia Thaxter *Poems*, pubblicata nel 1872, conteneva la poesia per l'infanzia più famosa, da allora inclusa in decine di pubblicazioni: *The Sandpiper*.

Il suo talento fu riconosciuto fin dagli anni Sessanta da Lucy Larcom, ardente abolizionista, poetessa e direttrice della rivista "Our Young Folks":

Siete una incantatrice. È un dono quello di attrarre e tenere l'attenzione come voi siete capace di fare, un dono raro anche nelle donne. Per qualcuno è una trappola, ma non credo possa mai essere il vostro caso perché la grande generosità del mare è innata in voi. Come potrebbe essere diversamente, se le vostre onde traboccano di musica e ogni sorta di misteriosa ricchezza si riversa su noi altri umani? (Vallier 1994, p. 106).

Nel 1883 poesie e racconti (dieci storie e 71 poesie) già apparsi su "St. Nicholas", la rivista per l'infanzia più diffusa negli Stati Uniti, furono raccolti in *Stories and Poems for Children*. La raccolta fu ripubblicata nel 1895; nell'introduzione Jewett affermò che Thaxter avrebbe voluto dedicare quella nuova edizione ai suoi nipoti, tanto vicini al suo cuore, e avrebbe voluto che sapessero che le poesie erano state scritte in primo luogo per loro.

È così meraviglioso trovare una tale inaspettata fonte di delizia in tarda età! Non penso di essermi mai resa conto del divertimento di essere nonna fino a che non lo sono diventata. Non è delizioso? (Thaxter 1896, pp. 206 e 218).

L'arte del raccontare si sviluppò in Celia fin da bambina quando fiabe e storie riempivano e riscaldavano le serate nei lunghi mesi invernali o quando sulla spiaggia narrava storie ai fratelli più piccoli come rivela la poesia *The Shag* (Il cormorano).

Numerose poesie sono dedicate agli animali, in particolare agli uccelli, ritratti che restituiscono la gioia e lo stupore degli incontri con le creature delle isole (*The Sandpiper's Nest*). Animate dall'etica della compassione (*The Blind Lamb*), le poesie celebrano la dignità e la maestosità degli animali (*The Great White Owl, The Albatross*), ritratti che si stagliano sullo sfondo del mare, soffiati dall'amore reverente per le creature dell'oceano, per la sua magia e la sua potenza. Il desiderio di restituire il mistero e la bellezza di quel mondo all'immaginazione e all'intuizione infantile la avvicina ancora una volta a Carson quando nel 1957 scriverà *Aiuta il tuo bambino a meravigliarsi*.

Il mondo del bambino è fresco, nuovo e meraviglioso. Pieno di meraviglia e di emozione. [...] Se potessi influenzare la 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. [...] Gli anni della prima infanzia sono quelli che preparano il terreno. Quando le emozioni sono state risvegliate – un senso del meraviglioso, l'emozione del nuovo e dell'ignoto, il sentimento dell'empatia, della pietà, dell'ammirazione o dell'amore – solo allora vogliamo conoscere l'oggetto della nostra risposta emotiva (Carson 1998, p. 30).

È quanto volle fare Thaxter, risvegliando il senso del meraviglioso attraverso l'immaginazione per poter cogliere l'esperienza di altre forme di vita, attraversare i confini tra umani e natura, superando la limitatezza sensoriale.

La vita di quelle creature è narrata dal loro stesso punto di vista. Nel descrivere la vita degli animali non attribuisce loro sentimenti e sensazioni umane, ma offre le analogie che ci consentono di immaginarci al loro posto. La commozione non sconfinava mai nel sentimentalismo, la descrizione dei sentimenti degli animali non cade nelle banalità dell'antropomorfismo, ma supera una visione puramente istintuale del comportamento animale. Vibrante di partecipazione affettiva e di esperienza sensoriale, la sua scrittura è permeata dalla fiducia nell'ordine dell'universo e descrive la vita animale con un realismo raro nella produzione letteraria americana e in particolare in quella dedicata all'infanzia (Westbrook 1947).

Della poesia *Sandpiper*, in cui il canto del beccaccino si fonde con quello dell'autrice, il suo volo si fonde con quello degli abiti mossi dal vento, ha scritto Walter Barnes nella sua opera *The Children's Poets*: "Che ritratto meravigliosamente vivido! [...] non saprei dove trovarne uno simile nella produzione poetica inglese o americana" (Barnes 1924, p. 233). Barnes accostava l'opera poetica di Thaxter a quella di Robert Louis Stevenson, Christina Rossetti e William Blake.

L'identificazione con il beccaccino era così forte che divenne il suo soprannome ed ella amava vestirsi dei suoi colori: bianco, nero o grigio, abiti che disegnava e cuciva lei stessa. La poesia invita i piccoli lettori e lettrici a vedere negli uccelli un aspetto di sé e a cercarli nel paesaggio. Nel suo amore per gli uccelli, una vera e propria passione, continua Barnes, "Thaxter supera tutti i poeti per l'infanzia" (*ivi*, p. 235).

Molte poesie hanno come protagoniste le bambine e sono spesso storie di amicizia con gli animali; le bambine sono descritte come sollecite protettrici della vita, mentre i bambini e i ragazzi, che compaiono raramente, sono spesso distruttivi, uccidono gli uccelli, tormentano gli animali, come accadde a un cucciolo di orso capitato sull'isola.

La storia che maggiormente rispecchia la sua esperienza nel passaggio dall'età infantile a quella adulta è *The Spray Sprite* (il folletto degli spruzzi marini). La protagonista, una ragazzina, è felice solo quando "sente il vento salato sollevarle i capelli e baciarle la guancia", o quando "entra a piedi nudi nell'acqua scintillante"; ascolta le direzioni del vento, o il parlottare delle onde tra loro o il grido sconsolato del beccaccino.

Odiava cucire le trapunte. Oh era una bambina cattiva, per nulla simile a quelle brave, serie bambine che forse leggeranno questa storia. Non le piaceva scopare e spolverare, tenere le cose pulite e in ordine. Le piaceva sguazzare nell'acqua tutto il giorno, e cantare e ballare e infilare le conchiglie e non far niente come i bei gabbiani bianchi che volavano avanti e indietro sopra di lei al cenno della sua mano. Disprezzava le bambole e tutti i loro orpelli e mai desiderava giocare con loro, era altrettanto sgradevole del cucito! Ma amava il vento e tutte le nuvole e le stelle e il sole che a est e a ovest rendeva splendide le mattine e le sere, il cambio della luna e il sorgere dell'aurora (Thaxter 1895, pp. 3-4).

Spray Sprite si lascerà alle spalle quel mondo incantato quando salirà sulla barca fatata che la porterà al di là dell'orizzonte ed entrerà nel mondo adulto dove si deve essere utili e passare dal gioco al servizio degli altri. Ma anche cucendo le trapunte, la ragazza non sarà mai simile a tutte le bambine spinte a conformarsi ai

ruoli di genere perché “nella veglia e nel sonno, anno dopo anno, conserva nelle orecchie il mormorio triste e misterioso del mare – proprio come nel cavo di una conchiglia”, ovvero non avrebbe mai perduto il senso della meraviglia e del mistero della natura, come accadde a Celia per tutta la vita. Nel suo ultimo libro, *An Island Garden*, scrive: “il solo gesto di piantare un seme nella terra è per me qualcosa di meraviglioso. Lo compio sempre con gioia mista a una grande meraviglia (Thaxter 1894, p. 25).

Thaxter è stata definita dalla sua biografa Jane Vallier una “poetessa a orecchio”, che scriveva versi come una persona dal talento musicale può suonare il piano” (Vallier 1981, p. 245). La sua creatività è stata un punto di riferimento per numerose autrici ambientaliste e regionaliste; le sue storie e le sue poesie hanno ispirato Sarah Orne Jewett (*The White Heron* 1886) ed Elizabeth Stuart Phelps (*Story of Avis* 1877). Priva di una istruzione sistematica, costretta a “rubare” gli spazi per scrivere e dipingere a una quotidianità dedicata alla cura degli altri, le realizzazioni di Celia Thaxter sono sorprendenti: ha saputo superare le limitazioni imposte alle donne e alle artiste del suo tempo; il gusto estetico per la semplicità, la sua visione del rapporto di interdipendenza nella natura e tra le specie, la sua sensibilità ecologica possono essere ancora di ispirazione per il pensiero e la pratica ecofemminista; le sue poesie e i suoi racconti possono ancora “aiutare bambini e bambine a meravigliarsi”, a ritrovare nella natura il senso del magico in gran parte perduto.

## Bibliografia

Barnes Walter, *The Children's Poets. Analyses and Appraisal of the Greatest English and American Poets for Children*, World Book Company, Yonkers on Hudson, New York 1994.

Blatt Glasser Leah, “*The Sandpiper and I*”. *Landscape and Identity on Celia Thaxter's Isles of Shoals*, in “American Literary Realism”, vol. 36, 1, 2003, pp. 1-21.

Carson Rachel, *Memo to Mrs. Eales on Under the Sea Wind* (1942 ca), in Linda Lear (ed.), *Lost Woods. The Discovered Writings of Rachel Carson*, Beacon Press, Boston 1998, pp. 53-62.

Carson Rachel, *The Edge of the Sea*, Houghton-Mifflin, Boston 1955.

Carson Rachel, *The Sense of Wonder* (1956), Harper Perennial, New York-London-Sidney-Toronto-New Delhi-Auckland 1998.

Cary Richard, *The Multicolored Spirit of Celia Thaxter*, in “Colby Quarterly”, vol. 6, 12, 1964, pp. 512-536.

Cobb Edith, *The Ecology of Imagination in Childhood*, in “Dedalus”, vol. 88, 3, 1959, pp. 537-548.

Cosslett Tess, "Animals under Man?". *Margaret Gatty's Parables from Nature*, in "Women's Writings", vol. 10, 1, 2003, pp. 137-152.

Fetterley Judith, *Theorizing Regionalism: Celia Thaxter's Among the Isles of Shoals*, in Innes A. Sherrie-Diana Royer (eds.), *Breaking Boundaries. New Perspectives on Women's Regional Writings*, University of Iowa Press, Iowa City 1997, pp. 38-53.

Gatty Margaret, *Parables from Nature*, Bell and Sons, London 1878.

Jewett Sarah Orne, *Preface*, in Celia Thaxter, *The Poems of Celia Thaxter*, Houghton-Mifflin, Boston-New York 1896, pp. V-VIII.

Jewett Sarah Orne, *Celia Thaxter*, in Celia Thaxter, *Letters of Celia Thaxter Edited by Her Friends*, Houghton-Mifflin, Boston-New York 1897, pp. III-XXIX.

Jewett Sarah Orne, *L'airone bianco*, trad. it. Di Roberta Maresca, Galaad, Gorgonzola 2007.

Kilcup Karen, *Fallen Forests: Emotion, Embodiment, and Ethics in American Women's Environmental Writings, 1781-1924*, University of Georgia Press, Athens 2013.

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

Pryse Marjorie, "Distilling Essences". *Regionalism and "Women's Culture"*, in "American Literary Realism", vol. 25, 2, 1993, pp. 1-15.

Pryse Marjorie, *Regionalism and Global Capital: Nineteenth-Century U.S. Women Writers*, in "Tulsa Studies in Women's Literature", vol. 23, 1, 2004, pp. 65-89.

Sorby Angela, *The Poetic of Bird-Defense, 1860-1918*, Marquette University, English Faculty Research and Publication 2011

Stubbs Wilma, *Celia Lighton Thaxter, 1835-1894*, in "The New England Quarterly", vol. 8, 4, 1935, pp. 518-533.

Thaxter Celia, *Among the Isles of Shoals*, Houghton-Mifflin, Boston-New York 1873.

Thaxter Celia, *Drift Weed*, Houghton-Osgood, Riverside 1879.

Thaxter Celia, *An Island Garden*, Houghton-Mifflin, Boston-New York 1894.

Thaxter Celia, *Stories and Poems for Children*, Houghton-Mifflin, Boston-New York 1895.

Thaxter Celia, *The Poems of Celia Thaxter*, Houghton-Mifflin, Boston-New York 1896.

Thaxter Celia, *Letters of Celia Thaxter* (1895) Edited by Annie Field and Rose Lamb, Houghton-Mifflin, Boston-New York 1897.

Thaxter Celia, *A Memorable Murder* (1875), in Vallier Jane, *Poet on Demand. The Life, Letters, and Works of Celia Thaxter*, Second Edition, Peter E. Randall, Portsmouth 1994, pp. 218-244.

Thaxter Rosamond, *Sandpiper. The Life of Celia Thaxter*, Wake-Brook House 1962.

Vallier Jane, *The Role of Celia Thaxter in American Literary History: An Overview*, in "Colby Quarterly", vol. 17, 1981, pp. 238-255.

Vallier Jane, *Poet on Demand. The Life, Letters, and Works of Celia Thaxter*, Second Edition, Peter E. Randall, Portsmouth 1994.

Westbrook Perry D., *Celia Thaxter's Controversy with Nature*, in "The New England Quarterly", vol. 20, 4, 1947, pp. 492-515.

White Barbara A., *Celia Thaxter (1835-1894)*, in "Legacy", vol. 7, 1, 1990, pp. 59-64.

Woodward Pauline, *Celia Thaxter's Love Poems*, in "Colby Quarterly", vol. 23, 1987, pp. 144-153.

\*\*\*

Nelle pagine che seguono riporto in traduzione italiana alcune poesie e un racconto tratti da *Stories and Poems for Children: The Sandpiper* (pp. 113-114), *The Albatros* (p. 253), *Shag* (p. 253), *The Great White Owl* (pp. 142-144), *The Great Blue Heron* (pp. 130-132), *The Sandpiper's Nest* (pp. 107-110).

Il brano in cui Celia Thaxter narra le sue esperienze infantili è tratto dalla sua opera *Among the Isles of Shoals* (pp. 120-142). Ringrazio Bianca Tarozzi per i preziosi consigli sulla traduzione delle poesie.

## Il beccaccino

Qua e là sulla spiaggetta  
 Un uccellino e io ci muoviamo in fretta,  
 Svelta raccolgo i pezzetti di legno,  
 Legni secchi e sbiancati alla deriva.  
 Onde selvagge allungano le mani per riprenderseli,  
 Urla selvaggio il vento, si alza la marea,  
 Su e giù per la spiaggetta saltelliamo, --  
 Un uccellino ed io.

Sopra di noi cupe nuvole nere  
 Veloci corrono attraversando il cielo;  
 Come spettri silenti nei sudari  
 I fari bianchi si stagliano in alto.  
 Lontano quasi fin dove arriva lo sguardo  
 Scorgo le navi volare veloci a vele ammainate,

Come noi svolazzanti lungo la spiaggia,  
Un uccellino ed io.

Lo osservo mentre sfiora l'acqua  
Sento il suo grido dolce e triste.  
Non lo spaventa il mio stridulo canto,  
Né le mie vesti agitate dal vento.  
Non pensa ad alcun male o pericolo;  
Mi scruta con occhi impavidi.  
Leali amici noi siamo, ben collaudati e forti,  
Quest'uccellino ed io.

Compagno, dove sarai questa notte  
Quando il temporale scatena la sua furia?  
Il mio falò di stecchi arderà luminoso!  
A quale caldo riparo puoi volare?  
Non temo per te se anche la tempesta  
Percorre irata il cielo:  
Non siamo forse entrambi figli di Dio  
Tu uccellino, ed io?

### **L'albatros**

Dispiega le sue ali come bandiera alla brezza,  
Fende l'aria sul mare con le larghe ali,  
Attraverso mari solitari una lega dopo l'altra  
Si libra sulla vasta inquieta marea.

Per giorni e giorni nel cielo senza sentieri  
Sicuro, senza un fremito di piume,  
Senza un attimo di pausa per riposare vola  
Nel sole accecante e attraverso cupe nubi.

Scende verso le baie verdeggianti, o rasenta la schiuma,  
Cerca la preda con avido occhio,  
Librandosi in alto dove i marosi si infrangono  
Sui relitti dispersi che oscillano indifesi.

Ama la tempesta, è contento se vede  
Le raffiche fragorose lanciare le onde verso il cielo,  
Perché è forte e battaglia con la bufera,  
Il mistico uccello, l'errante albatros!

### **Shag (Il cormorano)**

“Chi è quel grande uccello, dimmi, sorella,  
Appollaiato sulla cima della roccia?”  
“È il cormorano, caro fratellino;  
I pescatori lo chiamano l’irsuto”.

“Ma cosa fa lì, sorella, dimmi,  
Immobile e solitario contro il cielo nero?”  
“È lì per riposare, fratellino; per ascoltare  
L’urlo furioso, il lamento della bufera”.

Ma io ho paura di lui, sorella,  
Perché sul mare e sulla terra,  
Così nero e silenzioso, fissa lo sguardo!”  
“Fratellino, tieni stretta la mia mano”.

Cos’è stato, sorella? Il tuono?  
È lui che ha portato la burrasca e la nube,  
Il vento e la pioggia e il lampo?  
“Fratellino, forte è il rombo del tuono.

Corri svelto, perché la pioggia spazza l’oceano;  
Guarda! Scorre sul faro;  
E rosso il fulmine solca il cielo, e sopra di noi  
I gabbiani riempiono l’aria di grida”.

Sulla spiaggia e sulle rocce corrono veloci,  
Raggiungono la bianca casetta;  
E lì al sicuro osservano dalla finestra  
La danza e l’impeto della pioggia.

Ma l’irsuto si mantenne fermo sulla roccia,  
E quando il breve temporale se ne fu andato,  
Scrollò le ampie piume e lo videro  
Alzarsi splendido e forte nel cielo.

Tenendosi stretto alla gonna della sorella,  
Il bambino rideva mentre quello volava:  
“Se ne è andato con il vento e con il fulmine!  
E – io non ho più paura, e tu?”



## **Il grande gufo bianco**

Appollaiato in alto in cima alla roccia,  
Bianco come neve al di sopra della neve,  
Nel mattino d'inverno calmo e luminoso,  
Io lo fissavo dal basso.

Rivolto a oriente, dove il sole irrorava  
Il mare che scintillava e cantava,  
Sbatteva le palpebre sui suoi occhi gialli,  
Che parevano del tutto ciechi e vuoti.

I fringuelli si tuffavano in stormi vorticosi  
Allegramente tutt'intorno a lui,  
Canticchiavano e fischiavano con suoni acuti e lievi,  
Ma lui non muoveva nemmeno una piuma.

Passarono cantando, volarono via  
Attraverso la limpida atmosfera;  
Come una nube fermo in alto restava, e dietro a lui  
L'azzurro vivido del cielo, nitido.

“Dammi il buon giorno, amico,” gridai.  
Girò il largo capo rotondo,  
Solenne e maestoso, da parte a parte,  
Ma non disse nemmeno una parola.

“Solitaria, enigmatica e bianca creatura,  
Perché come uno spettro luccicante  
Fin qui arrivato da una quieta mezzanotte  
Te ne stai nella splendida aria del mattino?”

Staccò dalla roccia i suoi forti artigli,  
Non tollerava il discorrere umano;  
Come un enorme fiocco di neve volò via  
Rapido e silenzioso.

Le sue ali così bianche, larghe e lente,  
Parevano gravi e soffici;  
Eppure il suo volo fu rapido come un sogno,  
Come un sogno fu silenzioso.

E quando giunse a un lontano dirupo,  
Luminoso come una stella,  
Scosse le piume scintillanti, e si degnò  
Di osservarmi da lontano.

E ancora una volta, mentre il rosso della sera  
Ardeva indistinto a occidente,  
Lo vidi restare immobile, la testa  
Piegata in avanti sul petto.

Scura e ferma, contro il cielo al tramonto  
Si stagliava la solitaria figura;  
Incoronando la roccia desolata alta e lontana,  
Percorsa da tristi venti.

Sognava forse le distese di ghiaccio spoglie e desolate?  
I suoi rifugi sulle coste artiche?  
O la soffice covata nel suo nido l'anno prima  
Sulla costa del Labrador?

Aveva volato tra le capanne esquimesi?  
Come avrei voluto che mi parlasse!  
Aveva veleggiato sugli iceberg, sospesi sull'arcobaleno,  
Al largo sul mare del Polo Nord?

Ah, molti racconti avrebbe potuto farmi  
Di meravigliosi suoni e visioni,  
Dove il mondo è disperato e muto per il freddo,  
In desolati giorni e giorni e notti.

Ma con le ali piegate, mentre cadevano le tenebre,  
Laggiù restava, senza muoversi o parlare;  
E vinta come per un sottile incantesimo,  
Io meditavo sull'Uccello meraviglioso.

### **Il grande airone azzurro Ammonimento**

Un grande airone azzurro tutto solo  
Sul bordo del mare maestoso  
Sul masso franto di una gran pietra grigia;  
Perso in una sua fantasticheria.

Quando salii il basso muro scosceso  
In cima alla spiaggia in discesa,  
Per raccogliere piccoli e grandi stecchi alla deriva,  
Sparsi a seccare e sbiancarsi,

Lo vidi come un rilievo sul masso spezzato

Sul quale era eretto, l'uccello  
Parte del masso della roccia grigio-azzurra  
Perché non mosse mai una penna.

Mi fermai a guardarlo. Sottovoce  
"Meravigliosa creatura," gridai,  
"Non sai che sei vicino alla tua morte,  
Sul ciglio della quieta marea?"

"Non conosci l'essere chiamato Uomo?  
È il signore della creazione,  
E appena può uccide tutte le creature della terra  
Nell'aria, sulla terra o per mare.

"Non è un amico ospitale! Se vede  
Qualche meravigliosa bellissima creatura  
Che corre nel bosco, o si libra alla brezza  
Sorretta dalle vasti ali a bandiera,

"Subito cerca il fucile, distrugge quella vita gentile  
Soltanto per il piacere di uccidere  
Rovinerà quella bellezza e spegnerà quella gioia  
Inutile per lui come un sasso,"

Poi gridai forte, "Vola via! Prima che sulla sabbia  
Giunga il signore della creazione  
Con gli spari e la polvere e imbracciando il fucile,  
Per distruggere vite innocenti!"

Oh, maestoso e grazioso ed alto e snello  
Immobile restava e muto l'airone  
Indifferente al consiglio e sordo al mio richiamo,  
Inconsapevole di mali o pericoli.

"Vola via! Vola a luoghi più solitari, vola via presto!  
Fino al Polo Nord! Ovunque!"  
Poi lui si levò librandosi in alto, veloce verso oriente infine,  
Trainando le lunghe zampe e le ali nell'aria.

"Così forse potrai vivere ed essere felice," gli dissi,  
Veleggia lontano Bellezza, più veloce che puoi!  
Metti la vasta terra e l'ampio mare  
Tra te e l'Essere Chiamato Uomo."

## Il nido del beccaccino

Era un nido così grazioso e in un luogo così bello, che ve ne devo parlare.

In un bel pomeriggio di maggio stavo passeggiando per le gole rocciose, presso piccoli spazi di terreno paludoso e in cima a un promontorio battuto dal vento; cercavo dei fiori, e ne ho trovati tanti: grandi viole blu, di cui non ne avete visto mai di uguali, e viole bianche morbide e fragranti, piccoli agerati gentili, gigli selvatici allegri e danzanti, anemoni dai colori delicati: blu, color paglia, rosa e porpora. Non ne ho mai trovati di simili nelle vallate del continente. L'aria salata del mare ravviva i colori di tutti i fiori. Mi fermai accanto a una laguna che la pioggia recente aveva colmato e mi diressi al piccolo lago. Sottili e verdi foglie di iris tagliavano l'acqua come spade esili e affilate e nella tenue luce solare diffusa all'intorno lanciavano lunghe ombre sulla superficie splendente. Qualche merlo mandava il suo dolce richiamo da un gruppo di cespugli e i passerai canori cantavano come se non avessero che un'ora in cui concentrare tutta l'estasi della primavera. Mentre mi affrettavo attraverso i cespugli di tamarisco coperti di gemme per prendere qualche ramoscello di pero corvino bianco come il latte che cresceva sul bordo dell'acqua, spaventai tre chiurli. Volarono via tirandosi dietro le loro lunghe zampe, e con fischi chiari e armoniosi. Mi fermai per osservarli fino a che non uscirono dalla vista. Che suoni gradevoli riempivano l'aria! Le onde stesse infrangendosi sulle rocce risuonavano di gioia e dal mare veniva un mugghiare lontano, come se, mezzo addormentato, mormorasse in una specie di dolce sogno. Le pecore del gregge erano sparse qui e là, lavate e rese bianche come la neve dalla pioggia abbondante, e brucavano avidamente l'erba novella; da vicino e da lontano si sentiva il verso tenero e lamentoso degli agnellini.

Andando avanti arrivai al bordo di una spiaggetta e dopo poco trasalii per una voce di un tale terrore e angoscia che subito mi colpì al cuore. In un momento una povera piccola beccaccina sbucò dai cespugli trascinandosi in un modo che se voi l'aveste vista, avreste pensato che avesse tutte le ossa rotte. Che uccello distrutto! Le ali abbassate, le zampe abbandonate come se fossero senza vita. Emetteva in continuazione un acuto grido di dolore, e tenendosi lontano dalla mia mano, batteva le ali di qua e di là come se fosse dolorosamente ferita e stremata. All'inizio ero sbalordita e dissi: "Perché amica mia chiacchierona, che succede?" E poi rimasi a guardarla sgomenta in silenzio. Improvvisamente mi venne in mente che era solo il modo del beccaccino di nascondersi il suo nido; mi ricordai di avere letto di questo trucchetto in un libro di storia naturale. L'obiettivo era di indurmi a seguirla fingendo di non poter volare, e così allontanarmi dal suo tesoro. Allora rimasi perfettamente immobile, altrimenti avrei calpestato la preziosa abitazione, e osservai tranquilla la mia piccola amica imbrogliata. La sua evidente condizione di disperazione e di angoscia mi apparve così comica al pensiero che era solo finzione che non potei fare a meno di ridere forte e a lungo. "Cara chiacchierona, le dissi "ti prego non prenderti tanto non necessario disturbo! Potresti ben sapere che per niente al mondo farei del male al tuo nido, uccello assurdo!" Come se mi avesse inteso e non potesse sopportare di essere messa in

ridicolo, si alzò immediatamente e volò via con una melodia chiara, piena, armoniosa, deliziosa a sentirsi.

Quindi con grande cautela cercai il nido, e lo trovai proprio vicino ai miei piedi, accanto alla radice di un cespuglio di tamarisco. La signora beccaccino aveva solo raccolto alcune foglie di tamarisco, scure e lucide, un piccolo lichene verde chiaro, uno o due ramoscelli, e questo bastava per una casa abbastanza bella per lei. All'interno c'erano quattro uova grandi circa come quelle di un pettirosso, tutte unite dal lato più piccolo, alla maniera ordinata delle famiglie dei beccaccini. Non c'è da meravigliarsi se non le avevo viste perché erano di un verde pallido come i licheni con macchie di colore marrone come le foglie e i ramoscelli, e sembravano parte del terreno, con la sua confusione di sfumature leggere e neutre. Non potei ammirarle abbastanza, ma, per liberare dall'ansia la mia piccola amica, me ne andai molto presto e mentre camminavo mi meravigliai molto che una testolina così piccola potesse contenere un così grande ingegno.

## Vita di una bambina nelle isole Shoals<sup>1</sup>

### L'arrivo nelle isole

Mi ricordo bene la prima volta che vidi l'isola di White dove stabilimmo la nostra residenza dopo aver lasciato la terraferma. Non avevo ancora cinque anni, ma dalla finestra superiore della nostra abitazione a Portsmouth, mi avevano mostrato i gruppi di alberi delle navi nei moli lungo il fiume Piscataqua che si stagliavano leggeri contro il cielo e, bambina quale ero, anche allora ero attratta, con un vago desiderio, dal mare. Che delizia quel lungo, primo viaggio per mare verso le isole Shoals! Com'era piacevole il rumore per me nuovo dell'infrangersi delle onde sul fianco dell'imbarcazione, la vista della distesa d'acqua e del cielo infinito, il calore del sole che ci faceva sbattere gli occhi come i giovani beccaccini mentre sedevamo in trionfo sui bagagli ammucchiati sulla piccola barca! Era un giorno autunnale, al tramonto, quando sbarcammo su quella roccia, bella e assolutamente solitaria dove il faro ci guardava dall'alto come un gigante dal cappello nero e mi riempiva di reverenza e di meraviglia. Alla base alcune capre si erano raggruppate sulla roccia e risaltavano scure contro il cielo rosso mentre le guardavo dal basso. Le stelle avevano iniziato brillare; soffiava un vento freddo carico della dolcezza del mare; i molti suoni dell'acqua mi lasciarono un po' disorientata. Qualcuno iniziò ad accendere le lampade nel faro. Di un rosso carico e dorato, oscillavano intorno a mezz'aria; tutto era strano, affascinante e nuovo. Entrammo nel piccolo, vecchio e bizzarro cottage che per sei anni fu la nostra casa. Come era insolito con il suo soffitto basso imbiancato e con i sedili dotto le finestre

---

<sup>1</sup> Questa parte di *Among the Isles of Shoals* apparve con il titolo *Child-life at the Isles of Shoals*, in "Atlantic Monthly" nel maggio 1873, pp. 532-539.

che mostravano la grande profondità delle pareti, affinché potessero sopportare le mareggiate alla cui forza ci saremmo presto abituati! Il piccolo cottage divenne la casa felice per i bambini che vi entrarono in quella sera tranquilla e dormirono per la prima volta cullati dal mormorio del mare che ci circondava. Non penso esistesse un trio più felice di noi in quel profondo isolamento. Ci vuole così poco per rendere felice un bambino sano. E noi non ci stancammo mai delle nostre poche risorse. È vero, gli inverni apparivano lunghi come anni alle nostre piccole menti, ma erano comunque piacevoli. Ci arrampicavamo sulle finestre, e con i *pennies* (per i quali non c'era altro uso) facevamo dei segni rotondi nello spesso strato di brina gelata, li riscaldavamo con l'alito e sbirciavamo l'atmosfera luminosa e le violente raffiche di vento, osservando le imbarcazioni che navigavano sul mare di un intenso blu scuro, tutte "bianche come piume" dove le onde si infrangevano sibilando nel gelo, e gli uccelli marini si libravano in alto o si gettavano in acqua [...].

Sul lungo ponte coperto che collegava la casa al faro, giocavamo nei giorni di cattivo tempo; e ogni sera guardavamo con rinnovata emozione l'accensione delle lampade al pensiero di quanto lontano il faro mandava i suoi fasci di luce e in quanti cuori infondeva la gioia della sicurezza. Quando crebbi qualche volta mi permettevano di accendere la lampada. Era davvero una grande gioia. Una creatura così piccola quale ero poteva fare molto per il grande mondo! [...] Attendevamo la primavera con desiderio impaziente; la crescita dell'erba, la vita degli uccelli, dei fiori e degli insetti, il cielo limpido e il vento leggero, l'eterna bellezza delle migliaia di tinte tenui che vestivano il mondo – queste cose ci portavano una indicibile beatitudine. [...] Con i primi giorni tiepidi noi costruivamo le nostre piccole montagne di ghiaia bagnata sulla spiaggia e danzavamo inseguendo i beccaccini al bordo della schiuma, chiamavamo i gabbiani chiacchieroni che svolazzavano in alto o osservavamo le burle del gabbiano glauco o rispondevamo gridando alle grida delle gavie. Le lunghe bianche ali delle sule aperte sopra di noi, o forse il cormorano scuro, facevano un'improvvisa ombra a mezz'aria, e noi spaventavamo il grande airone blu su una sporgenza solitaria che volava via trainando zampe e ali come una cicogna. O ancora sotto il sole sole su una nuda roccia tagliavamo dalle larghe scure foglie di alghe viscidie e trasparenti delle grottesche figure di uomini, uccelli, animali che si seccavano al vento e volavano via; oppure modellavamo rozze barche da pezzi di legno alla deriva, le equipaggiavamo con strani gruppi di alghe e le mandavamo al largo sulle acque profonde e del loro galleggiare non ci curavamo.

Giocavamo con le conchiglie vuote delle patelle; erano screziate di grigio e marrone, come il petto del passero canoro. Lanciavamo flotte di gusci di cozze sugli specchi d'acqua lasciate dalla marea tra le rocce, specchi d'acqua che erano come pezzi di arcobaleno caduti e avevano tutta la ricchezza del mare, con i colori delle alghe delicate, verde e cremisi, marrone rossastro e viola; lì erravano le tritonie color perla, con gli aculei rosati e le antenne fatate e i ricci di mare grandi e rotondi come padroni su un riparo; qua e là attaccati alla base della roccia allungavano dalle loro punte spinose tentacoli trasparenti per cercare il loro cibo invisibile. Stelle marine color rosa e lilla erano attaccate ai lati; in qualche angolo buio, forse un dattero di mare apriva i suoi tentacoli perfetti, di un grazioso, caldo

color cuoio, delicato come l'opera del gelo; piccole foreste di muschio corallino crescevano in silenzio, conchiglie dal colore dorato avanzavano strisciando e di tanto in tanto balenavano le pinne argentee di un minuscolo pesciolino. Nei recessi più oscuri c'erano le tane degli anemoni di mare che aprivano i loro fiori stellati al flusso di marea, oppure si raggruppavano in grandi gocce trasparenti, come grappoli di qualche strano frutto ambrato lungo le fessure quando la marea rifluiva. [...]

Ricordo che in primavera mi inginocchiavo per cercare i primi fili d'erba che sbucavano dal terreno e me li portavo a casa per studiarli e ammirarli. Per me erano assai meglio di un intero negozio di giocattoli. Da dove veniva il loro colore? Come traevano le loro dolci e meravigliose sfumature dalla terra scura, o dalla luce bianca o dall'aria limpida? La chimica non era alla mia portata e non potevo trovare risposta, e tutto il suo sapere non avrebbe dissipato la meraviglia. Più tardi ero affascinata dalla piccola primula rossa. Mi sembrava fosse più che un fiore, era come un essere umano. Lo sapevo dal suo nome comune: il barometro del pover'uomo. Era molto più saggia di me, infatti, quando il cielo era ancora senza una nuvola, dolcemente piegava i suoi petali rossi avvolgendo il suo calice dorato per proteggerlo dalla pioggia che sarebbe certamente arrivata. Come poteva saperlo? È una questione a cui la scienza non sa dare risposta [...].

Molte mattine estive sgattaiolavo fuori della casa ancora silenziosa prima che qualcuno si svegliasse e avvolgendomi stretta nel mantello per proteggermi dal vento gelato dell'alba, mi arrampicavo in cima dell'alta scogliera chiamata Il Capo per osservare il sorgere del sole. La fiamma del faro impallidiva di fronte all'aprirsi della luce del giorno, mentre, rannicchiata in una fessura al bordo della scogliera, osservavo le ombre ritrarsi e il sorgere del mattino. Rivolta a est e a sud, con tutto l'Atlantico di fronte a me, che gioia era la mia quando il colore rosa si faceva più intenso e imporporava i delicati cumuli di nuvole che chiazzavano il cielo, dove i gabbiani volavano, rosati anch'essi, mentre il mare calmo al di sotto si arrossava. O forse era un'alba senza nuvole con un cielo rosso-arancio e la linea del mare blu argento sullo sfondo, tranquillo come il Paradiso.

Infinite varietà di bellezza mi attendevano sempre e mi riempivano di una gioia irragionevole e seducente come quella che fa cantare il passero canoro – un senso di beatitudine perfetta. [...]

Avevo un fazzoletto di giardino, letteralmente non più di un metro quadrato dove coltivavo solo calendula africana colorata come l'oro dei barbari. Al tempo non sapevo nulla di John Keats – povero Keats, “che a Severn disse che il suo piacere più intenso nella vita era stato quello di osservare la crescita dei fiori”, ma sono sicura che egli non sentiva la loro bellezza in maniera più devota del piccolo essere semiselvaggio che si inginocchiava come una adoratrice del fuoco per osservare lo schiudersi di quei dischi dorati.

Il mare ruppe le finestre della casa parecchie volte durante il nostro soggiorno al faro. Ogni cosa tremava così violentemente per l'urto delle mareggiate che le stoviglie sugli scaffali della dispensa cadevano a terra e un membro della famiglia all'inizio soffriva sempre di mal di mare durante le tempeste, per lo sconcerto e la confusione assordante. Una notte, quando da sud-est la vera anima del caos sembrava essersi abbattuta sul mondo, tutto il pesante ponte coperto che collegava

la casa al faro fu trascinata giù nella gola e scaraventata nel mare in tempesta con un rumore di tuono [...].

Mi sono chiesta spesso come fosse possibile per gli uccelli marini sopravvivere a tempeste come quelle. Ma per quanto si poteva vedere, i gabbiani volavano sempre, nel tumulto più selvaggio, e le procellarie, un po' volavano, un po' nuotavano nelle pieghe delle onde. [...]

Ho sempre desiderato parlare delle cose che rendono tanto dolce la vita, parlare del vento, delle nuvole, del volo degli uccelli, del mormorio del mare. Inutile desiderio! Avrei potuto aspirare ad impugnare la matita di Michelangelo nelle mie mani impotenti di bambina. "Meglio tacere e benedirsi con il silenzio", ma il desiderio cresceva sempre. Di fronte ai tramonti di luglio, di un rosso acceso e oro, o osservando le luci estive del nord, moltitudini di stelle filanti che avanzavano e indietreggiavano, giungendo fino allo zenit, splendenti di veli infuocati davanti alle stelle; o quando un arco di nebbia attraversava la foschia argentea del mattino, o la terra e il mare giacevano scintillanti nella dorata foschia di mezzogiorno; nella tempesta e nella calma, di giorno o di notte, i multiformi aspetti della natura dominavano tutti i miei pensieri finché non fu più possibile tacere ancora ed ero felice di mescolare la mia voce alla miriade di voci, aspirando soltanto ad essere in sintonia con l'armonia Infinita, per quanto deboli e spezzate fossero le note.



---

## Edith Cobb, *L'ecologia dell'immaginazione nell'infanzia*

---

Traduzione di Serena Tiepolato

Presentazione di Bruna Bianchi

### Svalutazione dell'infanzia, svalutazione della natura

Il bambino, come il poeta, è il suo strumento. Tutto il suo corpo, erotizzato e fortemente sensibilizzato dal bisogno del nutrimento e del contatto fisico, è lo strumento della sua mente e serve con un appassionato godimento in un impegno creativo con le forze della natura. (Cobb 1959, p. 544).

Equiparando le capacità percettive del bambino a quelle del poeta, così scriveva Edith Cobb nel 1959 in *The Ecology of Imagination in Childhood*, una presentazione e una sintesi della sua ricerca destinata a protrarsi per altri 18 anni e che qui compare per la prima volta in traduzione italiana. In questo scritto, che è stato definito uno dei rari tentativi di spiegare un aspetto profondamente formativo dell'infanzia, "il primo studio sistematico di autobiografia ambientale" (Chawla 1986, p. 34), le ipotesi e il percorso fondamentali del suo lavoro erano già chiaramente tracciati, così come era già stata completata e consultata la raccolta di oltre trecento autobiografie di uomini e donne "di diverse aree e culture" che si erano distinte in qualche ambito artistico.

Esplorando la relazione tra la mente del bambino e il mondo della natura, Cobb intendeva comprendere i tratti fondamentali della natura umana. Come scrisse all'antropologa Margaret Mead, e amica di Edith Cobb, il 25 febbraio 1957,

Credo che non possiamo comprendere la natura umana finché non comprendiamo il bambino e non impariamo a conservare i doni dell'infanzia (Shaumann 2013, p. 195).

Nell'indagare "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 gravi conseguenze per la creatività umana e per l'ambiente, come scriverà nella versione definitiva del suo lavoro che apparve nel 1977 con lo stesso titolo dello scritto del 1959 (trad. it. *Il genio dell'infanzia*, 1982).

L'intento che ha accompagnato tutto questo mio lavoro, è stato sollecitato dalla convinzione che una strana combinazione di atteggiamenti negativi, sia verso le facoltà mentali del bambino, sia verso la natura, ci distolga dall'osservare e dallo sfruttare appieno il bisogno innato e il reale desiderio di ogni bambino di creare allo scopo di imparare e di sapere [...]. Sfortunatamente il linguaggio della conquista esercita ancora un'influenza enorme sulle nostre teorie politiche e sociali, sul nostro sistema sanitario, e cosa estremamente grave, sui

contenuti ideologici del nostro insegnamento concernente l'uomo e la sua natura. [...] L'ecologia come scienza ci consente di valutare le relazioni reciproche degli organismi viventi con la totalità dell'ambiente e tra loro in quanto sistemi viventi in rapporto di interdipendenza (Cobb 1982, pp. 33-34).

Era necessario ridefinire le relazioni umane, in termini non solo di rapporti tra individui, ma anche “dell'organico, ineludibile legame che apparenta l'uomo al mondo ‘fuori di lui’, vale a dire il mondo della natura” (Mead 1982, p. 20). Era necessario riflettere su una capacità umana altrettanto fondamentale per il benessere come il mangiare e il bere. “La chiamava la necessaria relazione con il mondo naturale, la soddisfazione di un senso cosmico” (Mead 1977, p. 20).

Nonostante l'originalità delle ricerche di Edith Cobb, solo recentemente Sally Schuman ha tracciato un profilo biografico della studiosa sulla base dei documenti conservati nell'archivio familiare e dei ricordi delle nipoti.

### **Gli anni della formazione e il progetto di ricerca**

Nata a New York il 7 ottobre 1895, Edith Cobb trascorse gran parte dell'infanzia e dell'adolescenza con parenti in Inghilterra e in America mentre i genitori erano spesso in viaggio. Diplomatasi alla Miss Chapin School a Manhattan, non andò al college, forse a causa del diabete e dei frequenti crolli psicologici che la afflissero per tutta la vita e che andarono peggiorando a partire dall'inizio degli anni Trenta. Nel 1918, a 23 anni, sposò Ensign Boughton (Bough) Cobb, un uomo d'affari e un appassionato naturalista che nel 1956 pubblicò uno studio sulle felci, *Field Guide to Ferns*. Nell'estate del 1940 partecipò alla realizzazione di un documentario sul contributo delle donne alla società promosso da Carrie Chapman Catt nel centenario della nascita del movimento femminista a cui collaborò anche Eleanor Roosevelt. In quello stesso anno conobbe Margaret Mead, tra le più illustri antropologhe del suo tempo, e la loro amicizia durò tutta la vita. Un'altra studiosa importante per la sua formazione fu Lillian Malcove, sensibile e acuta analista per l'infanzia alle cui cure si era lei stessa affidata (Shaumann 2013, pp. 197-199).

Nel 1942 fu ammessa alla School of Social Work di New York dove ebbe l'occasione di lavorare sul campo con i bambini, osservandoli nel gioco in diversi contesti e situazioni. Nel 1947 partecipò al gruppo di lavoro organizzato alla Columbia University dall'antropologa Ruth Benedict, un gruppo che coinvolse oltre 120 studiosi/e ai/alle quali espose per molti anni le sue ipotesi e i suoi metodi di lavoro. La ricerca all'inizio si rivolse alle autobiografie, ai diari, alle memorie e alle opere di narrativa di autori e autrici dal carattere introspettivo.

Agli inizi la mia ricerca si volse necessariamente alle fonti letterarie, traendo alimento dalle descrizioni di adulti creativi in cui questi ultimi mettevano in luce la loro precoce consapevolezza di un qualche essenziale e originario legame con la terra e con l'universo [...] Passai quindi a verificare la mia ipotesi di fondo nel lavoro diretto con i bambini osservati nella vita di tutti i giorni, con l'ausilio delle discipline psicologiche tradizionali, dell'antropologia culturale e dell'intervento concreto nel campo dell'assistenza sociale e sanitaria (Cobb 1982, p. 25).

“È significativo – scriveva nel 1959 – che le memorie adulte dell’infanzia, [...] esprimano un desiderio profondo di rinnovare la capacità di percepire come un bambino e di partecipare con l’intero sé corporeo alle forme, colori, movimenti, visioni e suoni del mondo esterno” (Cobb 1959, p. 546). La sua visione non antropocentrica, la capacità di vedere e pensare anche “in termini di miti e allegorie” influenzò profondamente Margaret Mead, antropologa studiosa dell’infanzia (Mead 1955). Riferendosi ai primi anni Cinquanta, scrisse:

L’autentica illuminazione che mi venne dallo scritto di Edith in quei giorni fu l’idea di un senso cosmico – l’idea che gli esseri umani hanno bisogno di recepire, dare nuova forma ed esprimere, in un’altra forma ancora, le loro percezioni del mondo naturale, dell’universo [...]. L’idea dell’esistenza nell’essere umano di un intrinseco bisogno di capire il mondo della natura, un bisogno importante quanto quelli fondamentali che egli ha in comune con gli animali, era decisamente stimolante (Mead 1982, p. 16).

Qualche anno dopo appariva su “Daedalus” la presentazione della ricerca sull’ecologia dell’immaginazione infantile, inserita nel 1969 nel volume *The Subversive Science*, una raccolta di saggi in cui la sovversione era intesa come la restituzione degli umani “all’unità sistemica del [loro] ambiente come partner e non come agenti di distruzione (Shepard-McKinley 1969).

Negli anni successivi, sino alla pubblicazione dell’opera *The Ecology of Imagination in Children* (1977) quando era da alcuni anni quasi completamente cieca, Edith Cobb continuò a raccogliere materiale e ad affinare la sua interpretazione, scrivere e riscrivere la formulazione della sua teoria.

Il progetto di Edith si stava espandendo, conglobando nuovi punti di vista sull’evoluzione e sul rapporto dell’uomo con la natura, e dando spazio alla crescente consapevolezza che si stava profanando e mettendo in serio pericolo il mondo della natura (Mead 1982, p. 17).

L’interesse per l’autobiografia, la passione per la poesia, la crescente attenzione per la psicologia e l’antropologia, la biologia e l’ecologia, le esperienze sul campo, diedero forma alla sua teoria. Una ricerca condotta con i propri mezzi, un mosaico a cui si aggiungevano sempre nuove tessere.

Fu una ricerca che, praticamente non avrebbe mai avuto termine, fintanto che Edith fosse stata abbastanza in salute da poter leggere un altro libro, osservare un altro bimbo intento a giocare nel suo giardino, ascoltare da un altro conferenziere le nuove tessere di mosaico della sua ricerca (Mead 1982, p. 8).

Da allora gli antropologi, i geografi, gli psicologi e gli artisti che hanno riflettuto sull’influenza delle esperienze infantili della natura, hanno fatto riferimento a Cobb (Chawla 1986, p. 34).

### **La meraviglia, genesi della conoscenza**

L’idea di fondo della riflessione di Cobb è che il senso della meraviglia sia una spontanea prerogativa dell’infanzia, una risposta emotiva profonda alla percezione “del suo proprio potenziale di crescita psicofisica avvertita come una continuità del comportamento della natura” (Cobb 1982, p. 43).

La meraviglia, infatti, 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.

Il bambino “conosce diventando” sia plasticamente che drammaticamente, ovvero sia a livello della “partecipazione percettuale” sia a quello più comunemente inteso di identificazione con gli altri viventi. Il genio dell’infanzia è l’interazione intuitiva con la natura, la percezione di una continuità tra sé e la natura. 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. I bambini fanno l’esperienza del mondo naturale in modo sensoriale, profondo e vitale, non già come sfondo degli eventi, “come scenario o paesaggio”, bensì in una relazione dinamica, una relazione ecologica viva con l’ambiente, per creare un mondo in cui trovare un posto per sé (Cobb 1959, p. 540).

Sfortunatamente, via via che crescono, i bambini sono incoraggiati a orientarsi verso un apprendimento basato su modelli cognitivi, piuttosto che sull’esperienza personale del mondo naturale, soffocando grandemente la loro percettività, il loro senso dell’armonia della natura e la loro creatività.

Ma quando il senso della meraviglia resta nella memoria come una forza psicologica e quando è riconosciuto e onorato, sarà una fonte di gioia e arricchimento per tutta la vita.

### Opere citate

Chawla Louise, *The Ecology of Environmental Memory*, in “Children’s Environmental Quarterly”, vol. 3, 4, 1986, pp. 34-42.

Cobb Edith, *The Ecology of Imagination in Childhood*, in “Daedalus”, vol. 88, 3, 1959, pp. 537-548.

Cobb Edith, *Il genio dell’infanzia* (1977), Emme Edizioni, Milano 1982.

Mead Margaret-Martha Wolfenstein, *Childhood in Contemporary Cultures*, Chicago, University of Chicago Press 1955.

Mead Margaret, *Children, Culture, and Edith Cobb*, in *Children, Nature, and the Urban Environment: Proceedings of a Symposium-Fair 19-23 May 1975*, Forest Service General Technical Report NE 30, 1977.

Mead Margaret, *Prefazione*, in *Il genio dell’infanzia* (1977), Emme Edizioni, Milano 1982, pp. 7-21.

Shaumann Sally, *The Genius of Childhood: the Life and Ideas of Edith Cobb*, in “Children, Youth and Environments”, vol. 23, 2, 2013, pp. 194-207.

Shepard Paul-Daniel McKinley, *The Subversive Science. Essays toward an Ecology of Man*, Houghton Mifflin, Boston 1969.

Si ringrazia la rivista “Daedalus” per avere concesso a DEP la pubblicazione della traduzione del saggio di Edith Cobb, *The Ecology of Imagination in Childhood*, in “Daedalus”, LXXXVIII, 3 (*Current Work and Controversies*), Summer 1959, pp. 537-548.

\*\*\*

Il presente saggio è la sintesi di un lavoro più lungo, in corso di svolgimento, che tenta il difficile compito di definire in primo luogo ciò che intendiamo per genio dell’infanzia come patrimonio comune ad ognuno; e, in secondo luogo, di dimostrare che un’indicazione importante della salute mentale risiede nell’immaginazione spontanea e creativa dell’infanzia, intesa sia come forma di apprendimento sia come funzione delle facoltà organizzative del sistema nervoso. L’indagine implica inevitabilmente che si delinei la relazione tra questa iniziale forza psicofisica, propria dello sviluppo umano, e quelle rare forme di genio che costituiscono l’apice del potenziale di crescita umana, con radici, come credo, nelle relazioni percettive del bambino con il mondo naturale.

In questo articolo, intendo dimostrare che i bambini nascono animali e maturano biologicamente, ma si evolvono culturalmente nell’individualità umana, raggiungendo livelli e norme molto diverse. Questo uso del termine “evoluzione” deve essere inteso alla lettera, cioè come “un’autentica metafora”<sup>1</sup>, come la descrizione di un continuum esperienziale degli sforzi propri della natura verso una trascendenza dei livelli biologici attraverso relazioni culturalmente elaborate con l’ambiente. La differenza tra la natura animale e umana consisterebbe dunque nell’unicità di ogni essere umano come specie in sé, mentre la spinta della natura verso la speciazione e la variazione delle forme sarebbe interpretata come la continuazione, in forma individuale, nella vita umana, dapprima nel gioco speculativo del bambino con la plasticità della natura, e infine nel tentativo individuale dell’uomo di creare forme che non si trovano in natura, nelle arti, nelle scienze, nella tecnologia e nel pensiero.

Storicamente parlando, il genio individuale ha sostenuto il ruolo principale nella conquista di una generale trascendenza culturale dei livelli precedenti, sia psicologici che culturali, introducendo nel continuum culturale forme superiori di capacità, determinazione e scopo. Il genio dell’infanzia, nel senso di estrema originalità personale e creazione di mondi privati, è discontinuo e persiste nella vita

---

<sup>1</sup> “Che cos’è un’autentica metafora?” si chiede Owen Barfield in *Poetic Diction: A Study in Meaning* (Faber and Faber, London 1953, p. 86) e nel rispondere al proprio interrogativo, si richiama alla dichiarazione di Bacone nel *Progresso del Sapere*: “Né sono queste soltanto similitudini, così come potrebbero concepirle uomini di vedute strette, ma sono i passi stessi della natura che cammina o vi imprime le sue orme su soggetti o materie diverse”. Le conclusioni di Barfield sono citate qui come rappresentative di una tipologia di pensiero che è centrale per la mia tesi, poiché questo trattamento della percezione e della costruzione del significato porta all’osservazione che sono proprio questi i passi della natura “di cui sentiamo il rumore sia nel linguaggio primitivo sia nelle più belle metafore dei poeti”.

adulta solo come condizione specializzata e altamente coltivata. Ma il dono della nostra infanzia umana prolungata alla famiglia dell'uomo è la plasticità della risposta all'ambiente. Questa plasticità della risposta e l'adattamento estetico primario del bambino all'ambiente possono essere estesi attraverso la memoria ad un rinnovamento permanente della capacità primordiale di apprendere e di evolversi.

Se esaminiamo le affermazioni rese da persone geniali in merito alla loro infanzia e le confrontiamo con i riferimenti al bambino nel mito e nella religione (in particolare nella religione cristiana), sembra chiaro che esiste ed è sempre esistita una diffusa consapevolezza intuitiva che certi aspetti dell'esperienza infantile rimangono nella memoria come una forza psicofisica, uno slancio che spinge a percepire in modo creativo e inventivo. Secondo questa posizione, i processi mentali creativi e costruttivi non derivano da un accumulo di informazioni, ma dal mantenimento di una continua plasticità di risposta dell'intero organismo a nuove informazioni e, in generale, al mondo esterno. Forse siamo giunti ad una nuova era in cui questa condizione mentale e questa determinazione non possono più essere facoltative o lasciate a poche persone dotate, ma devono essere riconosciute come una comune esigenza umana di adattamento.

La mia posizione si basa sul fatto che lo studio del bambino nei contesti della natura, della cultura e della società (l'evoluzione delle attitudini sociali nei confronti dell'infanzia fino all'attuale consapevolezza della sua importanza nel ciclo vitale di ognuno) rivela che esiste un periodo speciale, poco noto, il periodo della prepubertà, *halcyon*, un periodo intermedio dell'infanzia, approssimativamente compreso tra i cinque, sei e gli undici o dodici anni – tra i fervori dell'infanzia animale e le tempeste della pubertà – quando il mondo naturale viene vissuto in un modo altamente evocativo, producendo nel bambino un senso di profonda continuità con i processi naturali e presentando prove evidenti di un fondamento biologico dell'intuizione<sup>2</sup>.

Questi concetti si sono evoluti da quattro fonti principali: in primo luogo, i ricordi biografici e autobiografici di persone dotate; in secondo luogo, il concetto freudiano di infanzia come nucleo dello sviluppo umano, in particolare come è trattato nel lavoro sociale<sup>3</sup>, che favorisce l'adattamento del singolo individuo al suo ambiente totale; in terzo luogo, uno studio della natura plastica e dinamica delle immagini, in contrasto con la simultaneità più statica e condensata del simbolo; infine, e come strumento per l'implementazione di queste fonti, una ricognizione

<sup>2</sup> Mi riferisco, in particolar modo, alle indicazioni di Albert M. Daicq, *Form and Modern Embryology*, e Konrad M. Lorenz, *The Role of Gestalt Perception in Animal and Human Behaviour*, in L. L. Whyte, ed., *Aspects of Form*, (Percy Lund Humphries & Co. Ltd., London 1951) come pure a quelle di L. L. Whyte sui processi formativi presenti in numerose sue pubblicazioni, in particolar modo in *The Unitary Principle in Physics and Biology* (Cresset Press, London 1949).

<sup>3</sup> La pratica del lavoro sociale nella sua accezione più completa è in effetti l'unico campo dell'ecologia umana applicata che io conosca. In diretta correlazione con le idee qui presentate, ho scoperto che nel 1940 il Dr. Eduard C. Lindeman, professore di filosofia sociale presso la New York School of Social Work, aveva considerato l'"Ecologia" come "uno strumento per l'integrazione di scienza e filosofia" in un saggio dal medesimo titolo (*Ecology: An Instrument for the Integration of Science and Philosophy*, in "Ecological Monographs", X, luglio 1940, pp. 367-372), sebbene non lo avesse applicato direttamente al lavoro sociale.

degli studi sull'evoluzione delle immagini nel linguaggio della descrizione naturale, che ha rivelato questa speciale tendenza della percezione, una tendenza all'evoluzione culturale degli atteggiamenti verso la natura che ha prodotto il concetto di ecologia, studio delle relazioni reciproche, il "dare e prendere" tra gli organismi e il loro ambiente completo e totale. La scienza dell'ecologia ci fornisce un'immagine plastica del comportamento degli organismi in un mondo in azione e uno strumento di sintesi e di analisi del sistema di significati e di immagini verbali che usiamo per descrivere la natura.

Nella mia raccolta<sup>4</sup> di circa trecento volumi di memorie autobiografiche sulla propria infanzia scritte da pensatori creativi appartenenti a culture ed epoche diverse – si spazia da un frammento dal sedicesimo secolo fino ai giorni nostri –, è principalmente a questa fase intermedia della loro prima infanzia che questi scrittori affermano di tornare con il ricordo al fine di rinnovare la capacità e l'impulso di creare alla sua stessa fonte, una fonte che descrivono come l'esperienza non solo di emergere alla luce della consapevolezza ma anche di palesare il senso vivo di una relazione dinamica con il mondo esterno. In questi ricordi il bambino sembra sperimentare sia un senso di discontinuità, una consapevolezza della propria singolare separazione e identità, sia una continuità, un rinnovamento del rapporto con la natura intesa come processo. Questo apprendimento non è certamente intellettuale; ritengo che esso sia razionale, sia pure in senso limitato, un'esperienza preverbale di una "logica estetica" sia nei processi formativi della natura sia nelle facoltà gestaltiche (*gestalt-making powers N.d.T.*) proprie del sistema nervoso in via di sviluppo del bambino, facoltà estetiche che si sovrappongono in modo significativo in questi momenti di espansione creativa della forma e di autoconsapevolezza.

"La forma è la magia del mondo", come l'ha descritta Dalcq, che si tratti di natura, gioco, arte o pensiero. Ma è l'attività di dar forma che ha affascinato la mente umana, in particolare la capacità di animare l'inanimato, la capacità di far muovere le cose sotto forma di modelli funzionanti e raffinati meccanismi, e persino il potere di animare l'immagine "immota" delle arti plastiche. Questa forza che plasma, questo desiderio di governare e creare movimento, non solo è alla base di ogni invenzione tecnica umana, ma è anche la caratteristica fondamentale di una metafora efficace: "Quelle parole ti fanno vedere una cosa mostrandola in uno stato di attività" disse Aristotele.

È quindi particolarmente interessante notare come in termini dizionariali la parola "animare" derivi da una parola latina che significa "anima" o "respiro" (un modello di azione metabolica), e che tra i suoi significati figurino "dare spirito a" o "mettere in movimento o in azione" o, come sinonimo, "imprimere energia" (Webster). Il termine "genio" gioca con tutta questa rete di significati, incluso il potere o l'energia mentale, ma in tempi remoti questo termine veniva impiegato soprattutto in riferimento allo spirito del luogo, il *genius loci*, che oggi possiamo interpretare nell'accezione di una viva relazione ecologica tra un osservatore e un ambiente, una persona e un luogo.

---

<sup>4</sup> La collezione Edith Cobb, ora in possesso del New York School of Social Work, Columbia University.

Invece di lavorare a ritroso, dalla condizione adulta a quella infantile, ho ritenuto necessario, nella mia ricognizione del genio nella vita del bambino, mettere a punto dei metodi per indagare l'intento creativo nel gioco e nell'arte infantile. Il valore delle forme prodotte è stato secondario rispetto all'importanza della risposta alla "logica estetica" nei modelli d'azione gestaltica (*gestalt-forming action patterns N.d.T.*) del bambino con lo strumento del sé. Usando varie forme di metodi e tecniche di gioco cosiddette proiettive (in particolare, versioni modificate della tecnica *World-Play* di Lowenfeld e del *Thematic Test Apperception*, accompagnate dal costante riferimento alle categorie di Rorschach di forma, colore, movimento, tempo e spazio, risposta animale e umana), ho maturato la profonda convinzione che ciò che un bambino desiderava fare era soprattutto creare un mondo in cui trovare un posto per scoprire sé stesso. Questo ordinamento inverte la posizione generale secondo cui l'autoesplorazione produce una conoscenza del mondo. Inoltre, osservando il comportamento appassionato del bambino nel creare il mondo quando gli vengono dati materiali plastici e dimensioni di lavoro che sono gestibili e proporzionali alle sue necessità, accompagnati da una miriade di giocattoli, di esemplari di fauna e flora, e di manufatti che assolvono il compito di "figure di dialogo" nella retorica del gioco, mi sono resa profondamente conto di quei processi che il genio, in particolare in età avanzata, cerca di ricordare.

Si può dire che la tendenza a giocare sia caratteristica degli animali allevati in un'ecologia domestica nidicola (cioè di un nido specifico). L'aspetto importante del gioco del bambino consiste nel fatto che esso include lo sforzo spontaneo di essere qualcosa di diverso da ciò che esso è in realtà, di "mettere in scena"\* e di drammatizzare la speculazione, il che è in effetti esportare il gioco nel continuum quadridimensionale aggiungendo movimento e sequenza, e quindi tempo, alle sue procedure.

Da laici, probabilmente pensiamo con maggiore facilità all'evoluzione biologica in termini di continuità; e, come afferma Julian Huxley, "La vita è e deve essere un continuum in virtù del suo fondamentale processo di autoriproduzione: nella prospettiva del tempo, tutta la materia vivente è continua perché ogni nuova parte di essa è stata prodotta da materia vivente preesistente"<sup>5</sup>. Tuttavia, aggiunge, "Discontinuità di vario genere sono state introdotte nella continuità" ed il loro studio dovrebbe essere di grande valore, poiché rivestono un'importanza fondamentale per una visione a lungo termine dell'evoluzione. "Di queste discontinuità", continua Huxley, "le principali sono quelle della cellula, dell'individuo multicellulare, della specie e della comunità ecologica", cioè la "nicchia ecologica", il mondo percettivo preferito in cui l'organismo funziona. Ognuna di queste discontinuità è di grande importanza per la natura psicobiologica dell'organismo individuale dell'uomo e per la sua personalità psicosomatica. In natura, la continuità delle specie è mantenuta dagli incroci; le discontinuità con forme precedentemente correlate sono mantenute dall'assenza di incroci dovuta a meccanismi di isolamento, che nella vita animale includono anche barriere

---

\* Un termine importante che ora, purtroppo, è anche metafora della delinquenza e del comportamento nevrotico.

<sup>5</sup> Julian Huxley, *Evolution: The Modern Synthesis*, Harper & Brothers, New York 1943.



psicologiche all'accoppiamento. L'uomo deve creare la propria identità psicologica per sopravvivere, ed egli rappresenta l'apice delle conquiste storicamente correlate alla discontinuità. La sua storia psicosociale partecipa a questo processo; basta ricordare la natura discontinua di meccanismi sociali quali la monogamia, il celibato come ideale sociale o il ruolo del motivo dell'incesto, rinvenuto in una forma o nell'altra in tutta la civiltà.

Quando Freud definiva la fase intermedia dell'infanzia come il periodo di latenza, si riferiva solo alle pulsioni sessuali latenti, che, secondo l'interpretazione psicoanalitica, diventano meno intenzionali quando la padronanza del corpo e del linguaggio da parte del bambino indirizza le sue energie verso altri tipi di soddisfazione cognitiva. L'energia rimane libidica e la creatività è un sostituto del sesso. Ritengo che questo periodo sia anche un periodo di consapevolezza latente molto più generale o "semi-conoscenza"<sup>6</sup>, un periodo di plasticità della risposta percettiva e di "memoria biologica" che, quando impiegato nei processi originari di costruzione della *Gestalt*, deve essere descritto come intuizione (a differenza di altri stimoli biologici istintivi)\*. Nell'infanzia, l'impulso all'amore viene stimolato a livello di passione, ciò nondimeno rimane necessariamente incompiuto e inespresso in ogni senso esplicito. La passione dell'infanzia è quindi indirizzata a obiettivi e scopi sconosciuti ma non del tutto "impercettibili", poiché nell'esperienza ordinaria della prima infanzia, i genitori (più specificamente la figura materna che nutre) sono gli obiettivi dell'amore, un fatto che evoca una certa prescienza latente di forma e funzione sessuale. La "distanza" tra il sé e gli oggetti del desiderio, e la spinta naturale al soddisfacimento sono ugualmente reali, benché non evidenti. Il bambino colma la distanza tra sé e gli oggetti del desiderio con forme immaginate. Le caratteristiche evolutive alla base dei processi percettivi, ugualmente latenti nel sistema nervoso umano, diventano dominanti quando il bambino si affaccia con maggior consapevolezza ad una partecipazione percettiva alla natura esterna. L'impulso riproduttivo è indubbiamente rappresentato anche dal desiderio di "dar forma alle cose sconosciute", ma l'impulso biologico verso la crescita diventa l'impulso psicofisico verso la trascendenza, l'impulso a creare *Gestalten* superiori e sempre più complesse nella percezione e nel significato culturale.

Freud ci ha fatto capire che il problema di mantenere la nostra trascendenza individuale a livelli al di sopra del nostro patrimonio biologico di istinto e impulso animale è una questione di impegno che dura tutta la vita. Inizia con la domanda culturale della discontinuità dell'istinto, che egli ha descritto come la situazione edipica, un climax nell'uso, da parte della natura, di meccanismi di isolamento in forma culturalmente elaborata. Mentre l'espressione dei meccanismi riproduttivi da parte del bambino è biologicamente ritardata e culturalmente limitata, i meccanismi di crescita psicologica sono stati elaborati culturalmente, accelerati e altamente differenziati. La volontà e la necessità del bambino è di usare l'energia per finalità

---

<sup>6</sup> Termine di Keats per intuizione. Le sue lettere incarnano una teoria della cognizione altamente evoluta, simile a quella di Wordsworth e Traherne.

\* L'intuizione non è necessariamente benigna. È relazionale e strutturale; il suo valore dipende dagli scopi a cui è indirizzata.

di crescita, seguendo in tal modo il modello biologico della natura che alterna l'uso di energia tra auto-riproduzione e auto-crescita. L'energia in sé non può essere descritta come "libidinale", sebbene l'impegno del corpo nell'uso dell'energia possa essere indirizzato ai fini libidici. È il processo che noi conosciamo come metabolismo, che fornisce "il sistema energetico che è il corpo" (per usare le parole di Sir Charles Sherrington) con quello che D'Arcy Thompson ha definito "la capacità di produrre lavoro".

Nel suo studio sull'infanzia prenatale e neonatale<sup>7</sup>, Gesell ritiene che lo sviluppo del genio sia un vero e proprio fenomeno di crescita, una continuazione dei primi intenti morfologici prenatali. L'embriologia della mente, a suo avviso, deve essere ricercata nell'embriologia del comportamento, persino nei primissimi meccanismi posturali e nel primo adattamento prenatale alla spinta incessante della gravità. Ritiene che il genio sia un "bene personale" acquisito, un'estensione del crescente corpus comportamentale proprio dell'organismo nel continuum della natura. Si potrebbe dire qui che il genio è una conquista personale piuttosto che un possesso, una "lettura" personale della natura estesa all'ignoto semantico. Ma, come afferma Gesell, i modelli d'azione della crescita sono continui e simili; l'esperienza che si svolge diventa parte di tutta la metafora. Vorremmo ampliare questa idea per sottolineare l'unicità individuale della crescita psicologica e cognitiva umana, nonostante il fatto che il riconoscimento della crescita o dell'apprendimento dipenda in definitiva da metodi culturalmente standardizzati. La precoce continuità percettiva del bambino con la natura, la capacità innata del sistema nervoso di produrre *Gestalten*, rimangono dunque la base biologica dell'intuizione. Il processo cognitivo che differenzia l'uomo da tutti gli altri animali è la fonte della sua immaginazione predittiva e prefigurativa, che gli consente di apprendere e di evolvere culturalmente. Come ha osservato Norbert Wiener, il cui genio si è orientato alla comprensione e al "modellamento" della mente come meccanismo: "Resta un miracolo il fatto che i bambini riescano ad imparare", che abbinino percezione e linguaggio con così tanto successo. Per ogni bambino questo comportamento relazionale è un atto di genesi, la genesi del suo mondo reale come immagine personale ma culturalmente condizionata.

La recente sintesi dei lavori di Thorpe sull'apprendimento e sulla percezione animale<sup>8</sup> riafferma in modo eloquente l'attuale concetto di una base percettiva dell'intuizione e dell'apprendimento umano. La percezione, a suo dire, deve essere oggi considerata come una spinta evolutiva di prim'ordine, e l'esplorazione dell'ambiente come un appetito innato derivante da un principio di aspettativa all'interno del tessuto neurale animale. Tuttavia, nell'animale la tendenza esplorativa che Thorpe identifica come "apprendimento latente" non è indirizzata ai bisogni primari di sopravvivenza. Per l'animale come per l'uomo, la massima soddisfazione dell'aspettativa percettiva e dell'esplorazione percettiva è l'organizzazione del mondo percettivo nella "*buona Gestalt*", in modelli ambientali che "reggono", che sono popolati di forme e sono ricchi di significato percettivo. Negli uccelli, nei pesci, nelle bestie o nell'uomo, la necessità di creare un mondo è

---

<sup>7</sup> Arnold Gesell, *Embryology of Behavior*, Harper & Brothers, New York 1945.

<sup>8</sup> W. H. Thorpe, *Learning and Instinct in Animals*, Harvard University Press, Cambridge 1956.

strettamente correlata al senso di identità. La percezione, anche a livelli inferiori della vita animale, non è una risposta a semplici dati sensoriali, “ma un processo organizzativo attivo, che di per sé può includere un elemento di intento e che tende costantemente a costruire percezioni primarie in sistemi sempre più completi e unitari”. Thorpe afferma che qui “intento” ha l’usuale significato di “uno sforzo per un obiettivo futuro che viene custodito come *una sorta di immagine o idea*” [il corsivo è mio]. La plasticità della risposta è ancora una volta la caratteristica fondamentale della percezione, poiché “nella misura in cui la facoltà originaria della percezione mantiene o aumenta la plasticità durante lo sviluppo evolutivo, diventa quella pluralità di processi di apprendimento che conosciamo”.

Ma la cosa più importante per la nostra tesi qui è l’idea che la percezione sia un’attività comparativa che contiene un’esperienza neurale di durata e che “la percezione di una dimensione temporale comprensiva di un elemento di aspettativa sia fondamentale per gli organismi come lo è la percezione dello spazio”. La percezione è una specie di scansione temporale, una traduzione di modelli spaziali in modelli temporali con modalità di scansione analoghe a quelle effettuate da un apparato televisivo. Il tempo e lo spazio dominano tutte le attività percettive. In questa attività “la percezione delle relazioni è primaria, mentre la sensazione è il risultato di un’analisi secondaria”. Nella vita umana l’attività percettiva primaria non è la sintesi fotochimica di una *Gestalt* prefabbricata, ma un’immaginazione creativa della forma.

Il bambino, come il poeta, è il suo strumento. Tutto il suo corpo, erotizzato e fortemente sensibilizzato dal bisogno del nutrimento e del contatto fisico, è lo strumento della sua mente e serve con un appassionato godimento in un impegno creativo con le forze della natura. L’esame della psicobiografia del genio suggerisce che la percezione della totalità è stata una caratteristica di tutti gli individui che hanno pensato più da vicino con lo strumento del corpo\*. L’unità percettiva con la natura non è, ovviamente, un nuovo concetto. Come lo ha espresso Conrad Aiken, attingendo alla filosofia dell’antica Cina:

Paesaggio e lingua sono una medesima cosa, perché noi stessi siamo paesaggio e terra<sup>9</sup>.

Nel loro insieme, il senso intuitivo del bambino di una continuità percettiva con la natura e la speranza, spesso espressa, che gli aspetti poetici e scientifici della nostra cultura possano evolversi verso una nuova sintesi con la natura suggeriscono che la “visione non mediata” dell’infanzia sia la prova principale, forse la fonte, dell’immaginazione predittiva e prefigurativa dell’uomo e che l’esercizio di questa immaginazione dipenda in qualche forma dal richiamo autobiografico. Geoffrey H. Hartman, nel perseguire questo pensiero nella sua analisi dell’opera di quattro poeti<sup>10</sup>, sottolinea che Wordsworth non è stato solo il primo poeta inglese a trattare l’autobiografia in modo poetico, ma anche il primo a separare l’esperienza personale dall’elemento impersonale all’interno del ricordo autobiografico, per

\* Le false metafore di “contesa” e “conquista” della natura continuano a interrompere le nostre percezioni dell’estetica della natura.

<sup>9</sup> Conrad Aiken, *A Letter from Li Po and Other Poems*, Oxford University Press, New York 1955.

<sup>10</sup> GeoHrey H. Hartman, *The Unmediated Vision*, Yale University Press, New Haven 1954.

ottenere una visione del processo creativo di base nell'ordine della natura, "il movimento che spinge e rotola attraverso tutte le cose", usando se stesso come strumento di registrazione. Forse è significativo che questo sia stato il punto della storia sociale recente in cui la realtà sociale del concetto di unicità individuale cominciò ad affermarsi, in coincidenza con l'emergere dell'impulso autobiografico (fino a quel momento una rarità nella discussione stampata) come forma di "educazione dello spirito poetico" (frase di Hourd)<sup>11</sup>, che affonda le sue radici nelle percezioni dell'infanzia.

In un importante studio, John Oman<sup>12</sup> spiega che in ogni genio il cui dono speciale è la percezione, o il tempo o lo spazio sembrano essere un'intuizione dominante dell'infanzia. Si direbbe qui che il genio consista nella continua capacità di ricordare e di utilizzare l'intuizione percettiva primaria del bambino del tempo e dello spazio. Oman ricorda che il suo stesso esodo, il suo primo senso di discontinuità e solitudine rispetto ad agli altri individui, ma anche di continuità con la natura, avvenne mentre all'età di sei anni si trovava in riva al mare una domenica mattina d'estate. Il suo risveglio ad un senso della natura come infinito, eppure come parte di se stesso, sembra essere avvenuto in relazione diretta con la precedente esperienza di una domenica mattina in chiesa. Non si trattò di un'esperienza specificamente religiosa, ma semplicemente di una risposta ad un atteggiamento a sistema aperto, ad uno stato di indagine temporale e spaziale – Dove sono? Chi sono? – un atteggiamento nei confronti della natura che viene spesso evocato all'interno o come risultato di circostanze, religiosamente condizionate, descritte nel ricordo dell'infanzia.

In un affascinante resoconto autobiografico della nascita del proprio genio<sup>13</sup>, Giordano Bruno racconta la sua interpretazione di questa particolare versione dell'esperienza infantile, l'intuizione che lo spinse a continuare a mettere in relazione "la profondità delle potenzialità con la sublimità dell'azione" e che lo tenne in uno stato di incanto fino alla morte sul rogo. Nell'allegoria di Bruno, il senso di un inganno delle apparenze attraverso il tempo e lo spazio è descritto come un colloquio tra due montagne, i suoi "genitori" in natura: il monte Cicada, sulle cui pendici egli viveva, e, di fronte, il monte Vesuvio. Per appagare se stesso, percorse a piedi la distanza che separava il Cicada dal Vesuvio, trovando ciascuno di essi sterile in lontana, ma ricco di consistenza da vicino. "Così i suoi genitori [le due montagne] insegnarono al ragazzo a dubitare e gli rivelarono come la distanza cambi il volto delle cose". In una fase successiva della sua vita, Bruno affermò che "non importa in quale regione del mondo io sia, mi renderò conto che sia il tempo sia lo spazio sono lontani da me.

È significativo che da adulti i ricordi dell'infanzia, anche quando nostalgici e romantici, di rado suggeriscano la necessità di essere bambini, ma alludano ad un profondo desiderio di rinnovare la capacità di percepire come un bambino e di

<sup>11</sup> Marjorie L. Hourd, *The Education of the Poetic Spirit*, William Heinemann, Ltd., London 1949.

<sup>12</sup> John Oman, *The Natural and the Supernatural*, The Macmillan Company, New York, e Cambridge University Press, Cambridge 1931.

<sup>13</sup> Dorothy Waley Singer, *Giordano Bruno, His Life and Thought*, Abelard-Schuman, Limited, New York 1950.

partecipare con tutto il proprio corpo alle forme, colori e movimenti, immagini e suoni del mondo esterno della natura e dell'artefatto. La posizione non antropomorfa, la capacità di vedere e pensare in termini di processo, nonché in termini di mito e allegoria o dramma personale, è la base per separare il processo in natura dalla motivazione psicologica. Questo – il dono degli antichi greci al mondo –, si presume sia aperto solo alla comprensione intellettuale. Mentre la scoperta greca rappresenta un grande passo avanti nell'evoluzione intellettuale e culturale, ritengo che il potenziale neurale fondamentale per operare questa distinzione e differenziazione sia ovunque una parte funzionale dell'infanzia. Le esperienze rimangono in gran parte non verbali – anche se non del tutto, se si considerano alcune delle sorprendenti e bellissime domande cosmiche del bambino. Ma tali esperienze sono soggette ad essere rievocate in termini straordinariamente simili da persone dotate o creative delle epoche e contesti (sociali, culturali e geografici) più diversi.

Nella sua autobiografia<sup>14</sup>, Bernard Berenson descrive in modo eccezionalmente completo e ricco la sua scoperta, nella prima infanzia, del senso di “Altro” come integrazione con il processo in corso in natura. La posizione raggiunta dal bambino in questa esperienza di “equilibrio psicologico” è diventata un'influenza stabilizzante, un obiettivo per tutta la vita e anche la base di un metodo di osservazione e apprendimento molto abile. Le sue esperienze sono continuate durante l'infanzia e l'adolescenza. In particolare, in una mite mattina d'estate “si arrampicò su di un ceppo d'albero e si sentì improvvisamente immerso nell'Altro\*<sup>\*</sup>. Non lo chiamai con quel nome, non avevo bisogno di parole. Io e l'Altro eravamo una sola cosa”. Di questi momenti di esodo nel continuum temporale e spaziale, Berenson afferma che “l'inconsapevolezza non dipendeva da me, ma dal non-me, di cui ero poco più che il soggetto in senso grammaticale”. Da adulto, si vede “come un'energia dotata di una specifica forza di radiazione e di un certo potere di resistenza”; ma, aggiunge che “gli sembra di essere, sotto questo aspetto, lo stesso di quando, ritornando con il pensiero, era sul finire dei 6 anni”, cioè “quando divenne latentemente consapevole che l'armonia creatrice di forme del suo corpo percepente e l'armonia creatrice di forme della natura erano uno stesso processo, il processo che alla fine gli aveva permesso di percepire e stimare il valore nell'arte come l'apparizione del vivo movimento nelle sue “letture” percettive, persino di un affresco su pietra. L'esperienza agli albori della vita cosciente è rimasta l'“angelo custode”, che affiora alla mente per ricordargli che “era il mio obiettivo, era la mia vera felicità”, la felicità della creazione percettiva da cui dipende tutta l'altra creatività.

Ulteriori esempi si possono reperire nelle memorie autobiografiche provenienti dall'Africa, dall'Asia, dall'Europa (Settentrionale e Meridionale) e dalle Americhe. Queste descrizioni – alcune fugaci, alcune lunghe – dell'inizio di una relazione con la natura esprimono non solo una profonda necessità di creare un mondo nel modo in cui il mondo è stato creato, ma anche la necessità di creare un pezzo del mondo reale in cui si vive con gli altri. Ritengo che questo sia l'unico vero contrappunto

<sup>14</sup> Bernard Berenson, *Sketch for a Self-Portrait*, Pantheon Books, Inc., New York 1940.

\* Ricordiamo che da adulto Rilke visse a Duino un'esperienza simile in un cretto.

efficace alle forze del conflitto interno che, fino a poco tempo fa, erano considerate i principali soggetti di studio, il principale background dello scopo della vita. Una volta che il tema della creazione del mondo è visto come un obiettivo umano fondamentale, l'enfasi sulla discontinuità e la pressione verso l'autoconoscenza rappresentata dall'assioma socratico "Conosci te stesso", così essenziale per la differenziazione dell'idea dell'uomo nell'immagine di un sé unico, sembra diminuire di valore o aver raggiunto – come utile concetto psicosociale – un punto di saturazione. Ciò non vuol dire che il concetto di individuo o di individualità sia superato o addirittura pienamente realizzato negli scopi sociali, ma che, come strumento per modellare il pensiero sul comportamento umano, l'auto-esplorazione come obiettivo in sé non solo è sempre meno efficace, ma inconsciamente sostiene una tendenza pericolosa verso un nevrotico interesse personale su scala mondiale.

Questo punto di vista richiede una ridefinizione dell'individualità umana, non solo in termini di rapporti umani, ma anche in termini di rapporti totali dell'uomo con "ciò che è esterno", con la natura stessa. Tale ridefinizione sembra fattibile in termini di clima intellettuale in via di sviluppo. Il modello di evoluzione culturale che è stato a lungo in atto è quello in cui il concetto di ecologia, lo studio delle relazioni tra gli organismi e il loro ambiente totale, avrà un ruolo importante.

**Angela di Matteo\*, *Poema de Chile: Gabriela Mistral e il racconto dell'erranza***

Se è vero che ogni libro contiene, oltre alla storia che racconta, anche la storia di chi lo ha scritto, inoltrarsi tra le opere di Gabriela Mistral significa intraprendere un viaggio infinito, tra infiniti ritorni e infinite partenze, in un continuo andirivieni tra le Americhe e l'Europa.

Nata nel 1889 a Vicuña, città del Cile settentrionale nella Valle del Elqui, Lucila de María Godoy Alcayaga, successivamente conosciuta sotto lo pseudonimo di Gabriela Mistral (in omaggio a Gabriele D'Annunzio e Frédéric Mistral), rappresenta una voce importantissima nella storia del continente latinoamericano. Docente, poetessa e diplomatica, nel 1945 è la prima – e ad oggi ancora l'unica – donna di lingua castigliana a vincere il Nobel per la letteratura. Sebbene il riconoscimento da parte dell'Accademia svedese abbia certamente aiutato l'intera comunità internazionale ad ampliare il proprio sguardo verso la geografia letteraria ispanoamericana, resta tuttavia da chiedersi come mai i colleghi scrittori che vinceranno il premio successivamente (il guatemalteco Miguel Ángel Asturias nel 1967; il cileno Pablo Neruda nel 1971; il colombiano Gabriel García Márquez nel 1982; il messicano Octavio Paz nel 1990 e il peruviano Mario Vargas Llosa nel 2010) abbiano raggiunto una fama mondiale che a lei pare venga negata. È presto detto: femminista, autodidatta, cattolica e omosessuale, Gabriela Mistral sembra avere tutte le qualità necessarie perché i suoi versi vengano lasciati al margine del canone del suo e del nostro tempo.

La sua vocazione pedagogica la porta a una vita di viaggi in lungo e in largo per il Cile, da La Serena ad Antofagasta, da Temuco a Punta Arenas, e poi in giro per le grandi città di tutto il mondo, lontano da una patria poco disposta ad accogliere tra i suoi intellettuali una donna di origini rurali, sangue indigeno e ideali socialisti. Nel 1922 l'invito di José Vasconcelos (scrittore, poeta e Ministro dell'Istruzione messicano) a partecipare alla Riforma dell'istruzione del suo Paese segna un punto di svolta decisivo: da quel momento Gabriela Mistral assume un ruolo fondamentale nel panorama del pensiero politico e pedagogico internazionale. Tra i numerosi incarichi che da allora le vengono assegnati al di qua e al di là dell'Atlantico, nel 1932 viene nominata console – la prima volta per una donna cilena – a Genova, città dove per il suo dichiarato antifascismo non eserciterà la funzione diplomatica che però riprenderà nel 1933 a Madrid e poi negli anni seguenti a Lisbona, Nizza, Petrópolis, Los Angeles, Santa Barbara, Veracruz, Napoli e New York.

---

\* Angela Di Matteo è Docente a contratto di Lingua e Letterature Ispanoamericane presso l'Università degli Studi Roma Tre. Attualmente i suoi ambiti di ricerca comprendono l'immaginario mitico nazionale, la letteratura testimoniale e della migrazione nel teatro e la narrativa messicana e argentina del XX e XXI secolo con particolare interesse per il rapporto tra letteratura e violazione dei Diritti Umani, rappresentazione delle voci subalterne e trasmissione della memoria traumatica in contesti post-dittatoriali.

Ispirate a una visione evangelica di uguaglianza e parità sociale, le sue pubblicazioni – dai libri di poesia agli articoli di giornale, dalle lettere alle opere in prosa – si occupano principalmente della cura e dell’emancipazione di bambini e bambine, di ragazze e di donne, con lo sguardo fisso su quelle voci piccole che non trovano ascolto nello spazio pubblico dello Stato.

Gabriela, però, lo spazio pubblico lo occupa a tutto campo e alle missioni del consolato e alla scrittura poetica coniuga un inarrestabile impegno sul fronte sociale: le conferenze, le lezioni e gli incarichi di cooperazione che svolge in America e in Europa (in costante movimento tra Svizzera, Italia, Francia, Spagna, Stati Uniti, Argentina, Uruguay, Perù, Guatemala, Cuba, Portorico e Brasile) la portano a lavorare in prima linea per istruzione, infanzia, disuguaglianze etniche e diritti delle donne.

Tra tutti i suoi scritti, le cui prime edizioni vengono spesso pubblicate all’estero e non in patria – *Desolación* (New York, 1922), *Lecturas para mujeres* (Città del Messico, 1923), *Ternura* (Madrid, 1924), *La lengua de Martí* (L’Avana, 1934), *Tala* (Buenos Aires, 1938), *Lagar* (Santiago del Cile, 1954), *Recados contando a Chile* (Santiago del Cile, 1957) – senza dubbio l’opera che più rappresenta la sua essenza di donna errante è *Poema de Chile*, raccolta di poesie postuma e inconclusa, protagonista di una lunga ed enigmatica vicenda di vecchi manoscritti e misteriosi ritrovamenti. Pubblicato per la prima volta a Barcellona dalla casa editrice Pomaire nel 1967, a dieci anni dalla morte della poetessa avvenuta a New York nel gennaio del ’57, *Poema de Chile* contiene, secondo quanto leggiamo nella premessa al lettore che apre il volume, il risultato di due anni di lavoro che Doris Dana, scrittrice e compagna di vita di Gabriela, e altri collaboratori dedicano all’edizione di quell’insieme di poesie sciolte composte durante gli ultimi vent’anni di vita dell’autrice.

Nel tentativo di proporre una definizione che almeno parzialmente descriva quella che si considera la *summa* poetica della Mistral, *Poema de Chile* rappresenta un viaggio nel ricongiungimento incorporeo con la terra d’origine, un volo nell’altrove evanescente del ricordo. Agli occhi del lettore contemporaneo, la raccolta assume quasi l’aspetto di un diario-testamento in cui la poetessa si fa protagonista ed interprete del suo stesso errare all’interno dello spazio americano. Quasi ripercorrendo quell’esperienza di auto-metempsicosi che Sor Juana Inés de la Cruz racconta nel suo *Primero Sueño*, in cui l’anima della poetessa messicana si elevava dal proprio corpo per migrare verso la dimensione trascendente, allo stesso modo la poetessa cilena vive un’esperienza onirica che le permette di “ir sin forma caminando” (“Hallazgo”, p. 8) alla ri-scoperta di quella geografia del cuore “en que comienzan / Patria y Madre que me dieron” (“Hallazgo”, p. 7). Sogno appena immaginato o visione reale del passato, il *Poema* si articola in un fluido movimento tra discese e ascensioni in cui l’io poetico rievoca, dal non-luogo dell’esilio, quella natura meravigliosa e ostile della regione andina nella memoria del “Padre-desierto” (“Atacama”, p. 21) e delle montagne che “cuentan historias” (“Flores”, p. 89). Il suo “segundo cuerpo” (“Hallazgo”, p. 7) si solleva in volo “sobre la tierra que fue / mía, del indio y del ciervo” (“Noche de metales”, p. 17) e ci accompagna nel suo etereo migrare tra gli echi degli antenati e gli



[...] animales  
 la hierba el viento loco.  
 Porque todos están vivos  
 y a lo vivo les respondo.  
 También contesto a lo mudo,  
 por ser mis parientes todos.  
 (“A veces, mama, te digo...”, p. 39).

A ben guardare, però, la traiettoria di questo spirito che aleggia da Atacama alla Patagonia è non solo un viaggio nella memoria passata ma, al contempo, anche la prefigurazione di un tempo futuro in cui l’anima avrà lasciato le sue membra permanendo tuttavia sulla Valle del Elqui. La “mujer-fantasma” (“La malva fina”, p. 130) che dà voce ad ogni poesia è dunque proiezione di una condizione mistica che viene dall’aldilà: corpo trasfigurato che ritorna ai luoghi dell’infanzia, il fantasma di *Poema de Chile* abita la frontiera interstiziale tra la vita e la morte, ricongiungendo così il passato e il futuro, il Cielo e la terra.

Le varie interpretazioni di questa grande opera incompiuta trovano nuove chiavi di lettura solo a partire dagli ultimi anni quando nel 2007, esattamente cinquant’anni dopo la reale scomparsa dell’autrice, il Cile acquisisce la sua eredità letteraria fino ad allora rimasta sotto la custodia di Dana, venuta a mancare nel 2006. Grazie al lavoro di ricostruzione filologica che Soledad Falabella e Bernardita Domange effettuano dal 2008 al 2010 all’interno del progetto “Hacia una edición crítica del Poema de Chile: estudio genealógico y comparativo de los manuscritos de Gabriela Mistral y las versiones publicadas de la obra”, finanziato dal Ministero dell’Istruzione del governo cileno, il *Poema de Chile* diventa oggetto di indagine di una ricerca che tutt’oggi sembra non essere conclusa. Ai primissimi studi pubblicati precedentemente da Falabella nel 1996 e nel 2003 si aggiunge infatti l’analisi dei documenti recuperati tra cui lettere, fotografie, materiale audiovisivo, oggetti personali e i vari appunti conservati dalla premio Nobel durante i trentacinque anni in cui visse lontano dalla sua patria. Dal confronto tra l’edizione barcellonese e gli scritti del lascito newyorkese emerge che Gabriela Mistral, sebbene avesse dedicato all’opera soprattutto i suoi ultimi anni, in realtà aveva iniziato a lavorarci fin dal 1922, anno del suo grande viaggio in Messico e del suo poi definitivo allontanamento dal Cile. Non solo, dunque, l’idea di questa grande raccolta nasceva già molto prima di quanto si credesse, ma alla fine l’analisi genealogica e comparativa ha portato all’individuazione di ben sette indici e cinque versioni totali del *Poema*, a cui ora fanno capo ottantanove poesie e non più settantasette come nella prima versione conosciuta. A causa delle numerose incongruenze contenute nell’edizione curata da Dana e nell’edizione curata da Falabella nel 2003 – diretta derivazione di quella del ’67 – e alla luce delle nuove scoperte del 2010, Falabella e Domange arrivano addirittura a domandarsi se sia mai esistito veramente un manoscritto-madre del *Poema* o se quello che noi leggiamo oggi non è che un’ipotesi di Doris Dana, un’ipotesi per molti aspetti difficile da far coincidere con le reali intenzioni dell’autrice. Davanti all’impossibilità di conoscere con esattezza la morfologia di *Poema de Chile* – in termini di struttura, estensione e contenuti - capiamo allora che l’essenza di queste

poesie è da cercarsi proprio nella mobilità della parola che trova nella ri-scrittura l'unica coordinata possibile.

Al di là, però, delle differenze tra i vari manoscritti, con molta probabilità il fulcro centrale è rimasto invariato. L'intera raccolta, infatti, si articola intorno al dialogo della "mama-fantasma" ("Perdiz", p. 141) con il suo "Niño-Ciervo" nato "en el palmo último de los Incas" ("Hallazgo", p. 9) a cui lei racconta con tenerezza materna la povertà e lo sfruttamento delle popolazioni indigene. La figura di questo bambino accoglie le più diverse interpretazioni: potrebbe trattarsi di un figlio desiderato e mai nato, o forse nato e poi perduto, o anche della reincarnazione del nipote Juan Miguel, morto suicida giovanissimo a cui Gabriela aveva fatto da madre. Non è da escludere, poi, che possa trattarsi di una proiezione paradigmatica dell'infanzia nelle comunità indigene o di una rappresentazione al maschile di Gabriela bambina. Qualunque sia la simbologia che gli si voglia attribuire, il bambino rappresenta ciò che resta di Gabriela Mistral, della sua parola e delle sue lotte, e diviene l'ultimo vero custode di quella sapienza ancestrale che la donna gli trasmette prima di abbandonare definitivamente la sua terra.

Prima di scomparire nella nebbia ("La malva fina"), infatti, la madre istruisce il piccolo "indito" ("Animales", p. 42) affinché impari a riconoscere le "hierbas malas" che affliggono "Esta Patria que nos dieron" e che "apenas cría cizañas" ("Huerta", p. 53). Nella descrizione della patria quasi non vi è traccia delle città, delle scuole, dei governi ed è proprio in quest'assenza che risuona il lamento che l'autrice consegna al vento

porque mis padres no hubieron  
la tierra de sus abuelos,  
y no fui feliz, cervato,  
y lo lloro hasta sin cuerpo.  
("Campesinos", p. 172)

In questa escursione in volo Gabriela Mistral, nata per "amor y regodeo / de sembrar maíz que canta" ("Campesinos", p. 171), ricorda lo sterminio degli araucani che

[...] fueron despojados,  
pero son la Vieja Patria,  
el primer vagido nuestro  
y nuestra primera palabra  
("Araucanos", p. 196)

e dunque conduce il suo bambino

[...] a lugar  
donde al mirarte la cara  
no te digan como nombre  
lo de "indio pata rajada",  
sino que te den parcela  
muy medida y muy contada.  
("A dónde es que tú me llevas", p. 180)

La prospettiva politica di *Poema de Chile*, che sebbene costruita intorno a metafore naturalistiche non smette mai di raccontare la solitudine degli ultimi, fa di quest'opera un grido di dolore ma anche un canto di speranza che invoca, con quella raffinata dolcezza che contraddistingue il verso mistraliano, un atto di giustizia sociale. *Poema de Chile*, infatti, non è da leggersi come il pianto per una terra perduta quanto più come un omaggio a una terra ritrovata. Cilena per il mondo intero ma "ausente" e "renegada" ("Montañas mías", p. 37) dalla sua stessa patria, Gabriela Mistral confessa al suo bambino spirito-guida quanto la frontiera dell'esilio non le abbia mai impedito di portare con sé, ovunque si trovasse, la sua "larga Gea chilena" ("Valle del Chile", p. 85).

-Mama, y no te aburres, di,  
de caminar sin descanso  
tierras ajenas, oyendo  
ajenas lenguas y cantos.

-No me canso, no, chiquito,  
a todos perdí en marchando.  
La montaña me aconseja,  
el viento me enseña el canto  
y el río corre diciendo  
que va a la mar de su muerte,  
como yo, loco y cantando.  
("Copihues", p. 202)

Il componimento che chiude la raccolta è infine un commiato da quella Matria a cui in realtà l'autrice non ha più fatto ritorno e da cui idealmente si ritira:

Ya me voy porque me llama  
un silbo que es de mi Dueño  
[...]  
Yo bajé para salvar  
a mi niño atacameño  
y por andarme la Gea  
que me crió contra el pecho  
y acordarme, volteándola,  
su trinidad de elementos.  
Sentí el aire, palpé el agua  
y la Tierra. Y ya regreso.  
("Despedida", p. 243)

Dopo aver salvato il suo "indiecito de Atacama" ("Despedida", p. 243), in quel "regreso" finale ci lascia intravedere lo slancio di un'altra partenza, di un'altra destinazione, che questa volta sarà l'ultima. Viaggio nel viaggio, ritorno nel ritorno, *Poema de Chile* è il racconto di un andare senza sosta, dove la meta si fa approdo che subitamente apre la rotta verso un nuovo cammino perché, come si legge nella sospensione dell'ultimo verso incompiuto, "Ya me llama el que es mi Dueño..." ("Despedida", p. 244).

**Bruna Bianchi, *L'ecopedagogia di Rachel Carson. Riflessioni a partire dalla recente traduzione italiana di The sense of Wonder.***

Con un titolo che si allontana dall'originale perdendo un po' del suo significato e della sua poesia, è recentemente apparso per la prima volta in traduzione italiana lo scritto di Rachel Crason (1907-1964) *The Sense of Wonder. A Celebration of Nature for Parents and Children (Brevi lezioni di meraviglia. Elogio della natura per genitori e figli*, traduzione di Miriam Falconetti, Aboca, Milano 2020, pp. 44). Il volumetto è corredato da una postfazione di Linda Lear, biografa di Rachel Carson e curatrice di numerosi suoi scritti.

Pubblicato nel 1956 con il titolo *Help Your Child to Wonder* nel numero di luglio della rivista "Woman's Home Companion" e ripubblicato postumo nel 1965 in forma di volume con il titolo *The Sense of Wonder*, questo breve scritto è un vero e proprio manifesto pedagogico e letterario sull'esperienza dell'infanzia nella natura.

Dopo la pubblicazione di *Silent Spring* nel 1962 Carson avrebbe voluto dedicarsi alla scrittura di un nuovo libro sulla meraviglia e il mistero della natura riprendendo e ampliando l'articolo del 1956, ma il dibattito che era seguito alla pubblicazione di *Silent Spring* e l'aggravamento della sua salute esaurirono in breve tempo tutte le sue energie (Bianchi 1917). Il suo progetto di scrivere "il libro sulla meraviglia", sempre accantonato, riemerse con forza negli ultimi mesi di vita. All'inizio di novembre 1963 – Carson morirà il 14 aprile 1964 – scrisse all'amica Dorothy Freeman:

È ancora molto quello che voglio fare, ed è difficile accettare che con ogni probabilità lo dovrò lasciare in gran parte incompiuto [...] e proprio quando ho raggiunto la capacità di realizzare ciò che considero tanto importante! Non è strano? [...] Desidero moltissimo scrivere il libro sulla meraviglia. Riuscirvi sarebbe il Paradiso (Lear 1997, p. 466).

Rachel Carson sapeva che sarebbe stato il suo ultimo scritto, una eredità che voleva lasciare al mondo, ma soprattutto ai bambini. Meraviglia, venerazione e rispetto le apparivano più che mai le uniche vere vie per contrastare "il piacere della distruzione". Solo l'esperienza del mondo naturale nella sua irriducibilità ai modelli umani avrebbe potuto condurre a un mutamento culturale radicale. Perché ciò avvenisse ci si doveva rivolgere all'animo infantile. Tenere in vita il senso della meraviglia innato nei bambini sarebbe stato "un antidoto infallibile contro la noia e il disincanto dell'età adulta, contro le preoccupazioni sterili per cose artificiali, l'alienazione dalle fonti della nostra forza"<sup>1</sup> (Carson 1998, p. 44; Carson 2020, p.17). Nella fermezza di questa convinzione molto contava la sua stessa esperienza infantile.

Nata il 27 maggio 1907 a Springdale presso Pittsburgh dove, in un ambiente naturale sempre più minacciato dall'avanzare dell'industria, la famiglia possedeva

<sup>1</sup> In questa e nelle citazioni successive, per uniformità con le numerose altre citazioni da testi in lingua inglese, e senza alcun intento critico verso la traduzione italiana di Miriam Falconetti, ho preferito tradurre direttamente dal testo originale.

una fattoria – 256 chilometri quadrati di orti, campi, giardini, boschetti, valli e colline – Rachel Louise Carson fin da bambina visse quotidianamente a stretto contatto con la natura. “Non ricordo un periodo della mia vita in cui non sia stata interessata all’intero mondo della natura. Ero una bambina piuttosto solitaria e trascorrevi gran parte del tempo nei boschi, osservavo gli uccelli, gli insetti, i fiori e imparavo” (Brooks 1975, p. 16). Molti altri bambini del suo tempo che abitavano nelle zone rurali e suburbane avevano questa possibilità, ma non tutti trovavano nei genitori una guida. La piccola Rachel, al contrario, fu incoraggiata dalla madre, Maria Frazier – una devota presbiteriana che l’avrebbe sempre sostenuta nel corso delle sue “crociate” contro la distruzione dell’ambiente – ad immergersi nella bellezza e nel mistero della natura. Maria Frazier inoltre la abbonò alle principali riviste per l’infanzia dell’epoca e la avviò al piacere della lettura e della scrittura. In quegli anni il movimento per lo studio della natura era nel pieno del suo sviluppo ed era considerato fondamentale per una buona educazione. Con tutta probabilità Maria Frazier Carson, che aveva lavorato come maestra, conosceva le opere di autori e autrici impegnati/e nel movimento e in particolare quelle di Gene Stratton Porter, naturalista e scrittrice per l’infanzia autrice di *Music of the Wild* (1910) e di Anna Botsford Comstock, autrice di un manuale di studio della natura (*Handbook of Nature Study* 1911). Come altri naturalisti/e, scrittori/rici, e fotografi/e, queste autrici invitavano i bambini a fare l’esperienza diretta della natura. Allontanandosi dalla pura idealizzazione della natura del Romanticismo, Anna Botsford Comstock, la prima donna ad avere un incarico di insegnamento alla Cornell University nel 1897, affermava che lo studio della natura non implicava una osservazione distaccata, ma era una esperienza emotiva profonda, di gioia e di meraviglia, che avrebbe rafforzato l’intensità dell’osservazione.

Lo studio della natura – scrisse nel suo manuale – coltiva l’amore per il meraviglioso; dà al bambino e alla bambina una precoce percezione del colore, della forma e della musica e la capacità di vedere ogni cosa nell’ambiente che li circonda: che siano i nuvoloni di tempesta che si ammassano nel cielo o il bagliore dorato del rigogolo sull’olmo, o le ombre di porpora sulla neve o il luccichio azzurro sulle ali di una farfalla. Inoltre dove c’è un suono, il bambino, la bambina lo sente; legge lo spartito dell’orchestra degli uccelli, distingue ogni sua parte sapendo quale uccello la canta. E il picchiettare della pioggia, il gorgoglio del ruscello, il respiro del vento tra i pini, li percepiscono e li amano e ne sono arricchiti. Ma più di ogni altra cosa, lo studio della natura dà loro il senso di essere parte della vita e un amore duraturo per la natura. Che sia questo il criterio con cui l’insegnante giudica il loro lavoro (Botsford Comstock 1967, pp. 1-2).

Anni più tardi, in *Help Your Child to Wonder*, Rachel Carson esprimerà quasi con le stesse parole la meraviglia per la musica della natura: l’orchestra degli uccelli nelle albe primaverili in cui si percepisce “il pulsare della vita stessa” e quella degli insetti nelle notti estive.

Nessun bambino dovrebbe crescere senza la consapevolezza del coro degli uccelli nelle albe primaverili. Non dimenticherà mai l’esperienza del risveglio mattutino con il proposito di uscire nell’oscurità che precede l’alba (Carson 1998, p. 47; Carson 2020, p. 26).

Nell’aiutare i bambini ad ascoltare le voci dei viventi, Carson si sofferma su quelle degli uccelli migratori che l’avevano sempre affascinata e che si potevano udire nel silenzio della notte: erano “acuti cinguettii, sibilanti fruscii e note di richiamo”.

Non ascolto mai questi richiami senza avvertire un'onda di sensazioni fatta di molte emozioni – il senso di solitudini lontane, la consapevolezza compassionevole per quelle piccole vite controllate e dirette da forze oltre la volontà e il diniego, un impeto di meraviglia di fronte all'istinto sicuro per la via e la direzione che fino ad ora hanno eluso gli sforzi umani di spiegarlo (*ivi*, p. 52; Carson 2020, pp. 29-30).

Il suo primo scritto sul tema della natura, *My Favorite Recreation*, fu pubblicato nel 1922, quando Rachel Carson aveva 15 anni, su “St. Nicholas”, una delle più importanti riviste per l'infanzia. Vi descriveva una giornata trascorsa tra boschi e colline con macchina fotografica e quaderno d'appunti in compagnia del suo cane Pal, alla scoperta di nidi, con le loro “uova simili a gioielli” e piccoli uccelli.

Era uno di quei luoghi che ispirano un senso di reverenza con il loro silenzio solenne, interrotto solo dal fruscio della brezza e dal lontano trillo dell'acqua. [...] Infinite scoperte fecero memorabile quel giorno: il nido del colino della Virginia con le sue uova fitte e ben ordinate, la culla delicata del rigogolo, l'intelaiatura di stecchi che il cuculo chiama nido, e la casa del colibrì coperta di licheni (Lear 1998, p. 13).

In questo scritto giovanile si coglie non soltanto il suo talento letterario, ma anche la capacità di ascoltare e vedere, un'esperienza conoscitiva profonda, spirituale, un senso di meraviglia e reverenza più profondo della realtà fattuale, come avrebbe affermato nello scritto del 1956 quando raccomandava ai genitori di non sottoporre i figli a una “dieta di fatti” (Carson 1998, p. 33). I fatti, in realtà, ci dicono ben poco dell'essenza della vita e possono anche oscurare la comprensione del mondo. Bellezza, umiltà e soprattutto meraviglia, sono termini ricorrenti in tutte le sue opere.

Carson chiede ai suoi lettori di imparare l'umiltà, il sentimento che può contrastare la volontà di distruzione, e di lasciarsi incantare. Meraviglia e mistero sono i concetti fondamentali della sua etica ambientale; nessuno può soffermarsi sulla bellezza della vita senza acquisire una profondità di pensiero, senza farsi domande a cui in gran parte non si può rispondere e senza giungere a una “certa filosofia” (Lear 1997, p. 159).

Nell'aprile del 1952, il giorno in cui a New York ricevette il premio John Burroughs per la letteratura naturalistica, nel suo discorso *Design for Writing Nature* affermò:

Il genere umano è andato molto lontano nella creazione di un mondo artificiale. Ha cercato di isolarsi nelle sue città di acciaio e cemento, dalle realtà della terra e dell'acqua e dalla crescita dei semi. Intossicato dal senso del proprio potere, sembra procedere sempre più rapidamente in esperimenti per la distruzione di se stesso e del suo mondo. Non c'è un unico rimedio [...], ma sembra ragionevole credere – e io lo credo – che quanto più chiaramente noi concentriamo l'attenzione sulle meraviglie e le realtà dell'universo attorno a noi, tanto minore sarà il gusto per la distruzione da parte del genere umano (Lear 1998, p. 94).

Un'etica della reverenza per il mondo naturale, suggerisce Carson, è una necessità vitale per l'azione politica e per i movimenti ambientali. Quattro anni dopo comparve su una rivista femminile *Help Your Child to Wonder*, un invito alle lettrici ad accompagnare i bambini nella scoperta delle meraviglie della natura. È un racconto delle sue avventure nella natura con il nipote Roger, un bimbo che avrebbe adottato dopo la morte della nipote.

Lo scritto si apre con l'immagine di Carson, una figura materna, che avvolge il nipote in una coperta e lo conduce a fare l'esperienza dell'abbraccio dell'oceano. In quella notte burrascosa si stabilisce un rapporto di intimità tra adulto e bambino che condividono le impressioni sensoriali, le emozioni, il senso del mistero, il brivido dell'ignoto e dell'avventura. Nel corso del racconto, attraverso la descrizione di diverse esperienze nella natura, si delineano i tratti della sua filosofia ecopedagogica fondata sulla relazione tra l'adulto, il bambino e un luogo specifico. Il cuore dello scritto, ha affermato recentemente David A. Greenwood,

comunica una profonda sensibilità per il bambino come una persona che deve essere rispettata. In ciò Carson si rivela una pedagogista in cui il bambino è centrale nella tradizione di Rudolf Steiner, Maria Montessori o John Dewey. Per Carson non era il risultato di una educazione formale, ma di una estensione della sua sensibilità di artista e naturalista per l'esperienza di un altro essere. [...] la sua profonda filosofia dell'apprendimento ambientale si fondeva sulla relazione tra un luogo specifico e un bambino specifico. Una delle lezioni dello scritto, quindi, dipende in primo luogo dallo stabilire e dal curare una tale relazione (Greenwood 2018, pp. 12-13).

Conservare l'amore istintivo per ciò che è bello e ispira reverenza, affinare e rinnovare la capacità di osservare e meravigliarsi è la sua idea pedagogica di fondo, "una estetica ecologica basata sul potere della natura di insegnare, guarire, trasformare" (*ivi*, p. 15).

La meraviglia è intesa da Carson come una virtù morale; la capacità di vedere e sentire la bellezza della natura è una parte importante della crescita spirituale, è un modo di stare al mondo che conduce a onorare la Terra. Il pensiero: "questo è meraviglioso, questo deve durare" ha il potere di tenere unito il mondo.

Il mondo del bambino è fresco, nuovo e meraviglioso, colmo di meraviglia e gioia [...] 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 (Carson 1998, p. 30; Carson 2020, pp. 16-17).

Solo dopo il risveglio delle emozioni – la gioia per il nuovo e l'ignoto, la pietà e l'ammirazione, l'amore – si può affacciare il desiderio di conoscere l'ambiente naturale.

Credo sinceramente che per il bambino, come per il genitore che cerchi di guidarlo, il *conoscere*, non sia neanche lontanamente tanto importante quanto il *sentire* (*ivi*, p. 33; Carson 2020, p. 18).

Nella parte finale dello scritto Carson offre alcuni consigli alle donne, alle madri, sul modo di aiutare i propri bambini a meravigliarsi; il suo messaggio è semplice: risvegliare i sensi e imparare a percepire la natura che ci circonda. E chiedersi: "e se questo lo vedessi per la prima volta? E se sapessi che non lo vedrò più?" (Carson 1998, p. 38; Carson 2020, p. 20). Sia che si viva in un ambiente rurale o urbano, si può sempre alzare gli occhi al cielo, si possono osservare le nuvole, le stelle, l'alba e il tramonto; anche in un parco cittadino si può scoprire tutto il mondo delle piccole cose: un fiocco di neve, una zolla di muschio, un minuscolo insetto, magari utilizzando semplici strumenti come una lente d'ingrandimento o un binocolo. Ovunque si può ascoltare la musica di uccelli e

insetti o il suono del vento o il rumore del tuono. Ovunque si può percepire il flusso della vita.

### Opere citate

Bianchi Bruna, *L'etica della venerazione della vita. L'eredità di Rachel Carson all'ecofemminismo*, in "DEP. Deportate, esuli, profughe", n. 35, numero speciale 2017, pp. 42-73.

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

Brooks Paul, *The House of Life. Rachel Carson at Work*, Allen & Unwin, London 1973.

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

Carson Rachel, *Brevi lezioni di meraviglia*, Aboca, Milano 2020.

Greenwood David A., *Rachel Raeson'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 Childhoodnature. 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)

Lear Linda, *Rachel Carson. Witness for Nature. The Life of the Author of Silent Spring*, Holt, New York 1997.

Lear Linda (ed.), *Lost Woods. The Discovered Writings of Rachel Carson*, Beacon Press, Boston 1998.



**Laurence Talairach-Vielmas, *Fairy Tales, Natural History and Victorian Culture*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2014, pp. 230.**

Il volume di Laurence Talairach-Vielmas esplora la meraviglia della scoperta del mondo naturale attraverso le fate e le fiabe nell'Inghilterra vittoriana della seconda metà del diciannovesimo secolo, con particolare riguardo a scrittrici quali Ritchie, Molesworth e Nesbit, che nelle loro opere fecero emergere importanti questioni femministe. Prendendo come momento di svolta il 1859, anno di *L'origine della specie* di Charles Darwin, che rivoluzionò il modo di concepire l'umanità come parte del mondo naturale, l'Autrice spiega che i personaggi delle "fate" hanno consentito a naturalisti e scienziati di inquadrare inedite visioni del mondo naturale e che, allo stesso tempo, tale evoluzione ha avuto un impatto sulla letteratura vittoriana. L'incontro tra letteratura e storia naturale consentì di insegnare ai bambini e alle bambine le caratteristiche del mondo naturale, popolato di personaggi veri ed inventati. Lo studio della natura permise inoltre di riflettere su questioni legate al genere e all'identità umana più in generale. Le principesse vittoriane, Cappuccetto rosso, Cenerentola sono donne che, nelle riscritture dell'epoca, incarnano le forze della natura e di cui le fiabe descrivono il loro percorso da ragazze a donne, da natura a cultura, da spiriti liberi a oggetti di mercificazione. Le fiabe erano già state utilizzate a inizio diciannovesimo secolo da parte di educatori ed educatrici per far conoscere il mondo naturale ai bambini, ma è nella seconda metà del secolo che il genere acquista una sua autonomia e i personaggi che popolano le fiabe acquisiscono tratti umani, "personificazioni" (p. 16). Attraverso le fate e le fiabe vengono descritte le meraviglie della natura, ma si esprimono altresì dubbi e ansie legate alle implicazioni della conoscenza scientifica sul mondo.

Il volume si compone di sette capitoli. Nel primo, Talairach-Vielmas spiega l'opera di Charles Kingsley e delle sue "nursery fairies". Il capitolo dimostra come le fiabe esprimano il mistero insito nella natura, quasi sostituendo la religione e dio che fino a quel momento venivano utilizzati per spiegare il mondo naturale. Una parte del capitolo è dedicato all'educazione dei bambini nell'Inghilterra vittoriana (p. 23 ss.). È interessante notare come la storia naturale e le questioni scientifiche non fossero studiate nelle scuole dell'età vittoriana, in quanto appartenevano al mondo della *nursery*, quello delle donne istitutrici. Prima dell'inizio del diciannovesimo secolo, del resto, le fiabe non erano neppure considerate meritevoli di interesse, in uno spirito puritano che poneva l'immaginazione e la civilizzazione in contrapposizione. Fu solo quando l'editore John Newbery iniziò a fondere divertimento con educazione nelle sue pubblicazioni per bambini che il mercato della letteratura per l'infanzia iniziò gradualmente ad essere lanciato. Kingsley è autore di numerose pubblicazioni, tra cui *Madam How and Lady Why* (1870), ma rileva in particolare, nel quadro degli studi di questo numero della *Rivista*, la sua lezione "Come studiare la storia naturale", in cui l'autore sostiene la tesi secondo cui l'immaginazione è una facoltà che va sviluppata nei bambini in tenera età. La storia naturale, così come le fiabe – ne è convinto Kingsley – hanno un ruolo educativo: la ragione e l'immaginazione si dovevano porre allo stesso livello, entrambi fon-

damentali per formare le giovani menti e, attraverso le meraviglie delle fiabe, per indagare sui misteri del mondo naturale. In *Glaucus*, inizialmente articolo (1854) poi divenuto un vero e proprio libro, il microscopico e l'invisibile spingono i limiti della conoscenza umana e del senso umano di ammirazione (p. 29). Il macro e il micro servono allora a cogliere, si legge nel libro, “la meraviglia in ogni insetto, il sublime in ogni siepe, testimonianze dei mondi passati in ogni ciottolo”.

Il secondo capitolo affronta l'opera di Arabella Buckley, che in *The Fairy-Land of Science* (1879), tra i suoi numerosi lavori di scienza popolare, suggerisce come la natura e la selezione naturale siano regolate da forze sovranaturali che i bambini devono imparare ad immaginare (p. 50). Le allegorie della natura – l'acqua congelata da un gigante e poi liberata da un sole coraggioso, ad esempio – hanno per obiettivo quello di insegnare ai bambini a visualizzare la loro *fairy-land* e di rafforzare la “teologia naturale” (p. 52). Così le fate non sono semplicemente rivelatrici di fenomeni nascosti, ma esprimono altresì il nuovo metodo scientifico che si fonda non solo sull'osservazione fisica. La sua opera ricorda la lezione di John Tyndall del 1870, *Scientific Use of the Imagination*, in cui veniva invocata una scienza post-darwiniana che aveva nell'immaginazione uno dei suoi elementi caratterizzanti. Nel capitolo, si sottolinea come l'opera di Buckley, attraverso le fiabe, spieghi la teoria dell'evoluzione. Così, ad esempio, le spugne sono “meravigliose”, perché si sono sviluppate come “arma di difesa” (p. 58). Buckley cerca di esprimere attraverso la sua scrittura le tensioni tra scienza e religione, descrivendo la vita come “una madre natura superproduttiva” e la natura come “legame familiare che unisce tutti gli esseri viventi”. Ne consegue dunque un'idea di ecosistema che mette in discussione la critica dell'epoca a Darwin secondo cui gli umani erano stati privati della loro coscienza. La sua lettura della selezione naturale darwiniana plasma gradualmente una ecologia naturale, con le fate capaci di segnalare la potenziale scomparsa del mondo naturale.

Nel terzo capitolo, Talairach-Vielmas sceglie *Una principessa giocattolo* (1877) di Mary de Morgan per affrontare il tema della figura stereotipata della donna nella società dell'epoca. Le storie di de Morgan sono permeate di fenomeni naturali, come, ad esempio, le fate dell'acqua, del vento e del fuoco che servivano a spiegare come spegnere un incendio. Nell'opera *Una principessa giocattolo*, l'autrice utilizza l'automazione per riflettere sul ruolo della tecnologia e della donna nell'Inghilterra dell'epoca. Nella fiaba, una principessa, che vive in un regno autoritario, dominato dal divieto di espressione, viene salvata dalla sua madrina e condotta in un villaggio di pescatori. Viene sostituita a corte da una bambola giocattolo, identica alla principessa, ma capace solo di dire “No, grazie”, “Certamente”, “Solo così”, “Se non le dispiace”. Quando il padre vuole abdicare in favore della figlia, la madrina distrugge la bambola, facendo rotolare la testa a terra. La bambola viene riposta in una credenza fino alla soluzione del mistero, ma quando la principessa “in carne ed ossa” ricompare, viene cacciata, principalmente per il suo esprimere senza inibizione i propri sentimenti e per la sua mancanza di compostezza. La fiaba accentua e deride il potere della tecnologia e l'ideale femminile che è comunemente trasmesso nella letteratura vittoriana. Dissolvendo le aspettative, de Morgan, come Talairach-Vielmas ben coglie, enfatizza gli stereotipi di genere dell'epoca e mise in discussione le definizioni contemporanee di donna. Talairach-

Vielmas sottolinea come “le principesse nelle fiabe classiche, proprio come le donne vittoriane, sono costrutti – donne simili a bambole generate da norme borghesi” (p. 69). Ecco allora che la fiaba ha anche il potere di scardinare queste convinzioni. Nel suo intento, de Morgan affronta altresì la distinzione tra natura – sogni, desideri, sentimenti, la meraviglia dell’infanzia – e cultura – la civilizzazione, l’educazione repressiva e i ruoli preimposti dalla società. Il capitolo si collega poi ad altri lavori sull’automazione e lo sviluppo tecnologico, facendo tuttavia perdere il filo della trattazione che si concentra sul mondo naturale. Questo capitolo sarebbe stato invero un libro a sé, focalizzato su come le fiabe abbiano riprodotto o messo in discussione, nell’età vittoriana, il ruolo della donna nella società.

Nel quarto capitolo Talairach-Vielmas affronta le “cenerentola vittoriane” e i palazzi di cristallo diffusi nella narrazione dell’epoca, metafora della trasformazione di giovani donne in donne pronte al matrimonio. Le donne venivano viste alla stregua di “specie” la cui evoluzione doveva essere seguita e descritta. Nella “Cenerentola” di Anne Isabella Thackeray Ritchie, su cui ci focalizziamo in questa recensione, la fiaba tradizionale viene riscritta per riadattarla all’epoca, usando “il consumismo come nuova bacchetta magica capace di trasformare ragazze della classe operaia in donne dell’alta società” (p. 87). Così anche nella rilettura di Dickens, dove il vetro diventa metafora della costruzione artificiale della donna vittoriana e della trasformazione della stessa in un “artefatto culturale” (p. 86). Thackeray Ritchie contrappone nel suo scritto natura e cultura, dove la natura è incapsulata nel vetro ed esposta come specie degna di nota. Ella, la protagonista della fiaba, è “wild” e paragonata inizialmente alle fate e agli uccelli, raccoglie anemoni di mare espressione della sua sessualità (la natura), e si pone in contrapposizione alle donne dell’alta società che possono danzare solo durante i balli ufficiali (la cultura). La metamorfosi di Ella è volta a trasformare la donna “naturale” in un oggetto vendibile da mettere in bella vista al palazzo di cristallo. La *Cinderella* di Thackeray Ritchie esprime la maturazione della donna e descrive le percezioni dell’epoca della sessualità femminile. La fiaba però non è idillica, non ha alcuna magia: Ella non perde la scarpetta, il principe è brutto e la trasformazione avviene di negozio in negozio prima di giungere al palazzo di cristallo, un luogo dove i prodotti sono destinati alle consumatrici. Ella quindi viene “arricchita” di oggetti per diventare essa stessa un oggetto di attrazione per il principe. Al palazzo di cristallo, la madrina di Ella è una giardiniera e la zucca cresce artificialmente (il parallelo con la zucca della fiaba tradizionale è evidente). Se dunque, osserva Talairach-Vielmas, il palazzo di cristallo sembra il paese delle fate, esso è altresì il luogo dove prevale il controllo sociale e dove le giovani donne vengono plasmate per diventare donne adulte e oggetto di interesse, “commodities sold to the highest bidder” (p. 91). Il collegamento con il mondo naturale si coglie, tra l’altro, negli anemoni di mare conservati nel vetro con i loro tentacoli, espressione della donna che diventa una “sfida tassonomica”, “i suoi misteri incapsulati nel palazzo di cristallo, che rifrange le ansie maschili di controllo” (p. 93).

Nel quinto capitolo, Talairach-Vielmas parla di Cappuccetto rosso nelle fiabe vittoriane, in cui il viaggio della protagonista attraverso foreste e l’incontro con specie selvagge mette in luce la sua stessa “wilderness”. La fiaba è da sempre stata sinonimo di necessità di controllo dei propri istinti naturali, la giovane essendo pu-

nita per aver indulgiato nella sensualità e per non aver mantenuto il controllo della propria natura. Molte delle riscritture della fiaba, osserva Talairach-Vielmas, enfatizzano la vanità di Cappuccetto rosso. Il capitolo si sposta improvvisamente (e non così efficacemente) alla riscrittura di Alice nel paese delle meraviglie di Christina Rossetti (1874), in cui il corpo della protagonista viene riflesso ossessivamente in specchi che privano di corporalità. In Cappuccetto rosso, l'abito è importante e denota come l'identità della fanciulla dipenda da ciò che indossa, sottolineando la mercificazione del corpo femminile. Sia in *Little Red Riding Hood* di Thackeray Ritchie (1868) sia in *All My Doing; or Red Riding Hood Over Again* di Harriet Louisa Childe-Pemberton (1882), la storia è ambientata in età vittoriana. Nella prima, l'autrice contrasta la trasformazione potenziale delle eroine in immagini, sovvertendo il discorso conservatore classico che sta alla base delle fiabe, e consente alla propria eroina di rivelare la propria natura senza nascondere gli istinti di piacere. Il lupo non è esattamente un lupo nella fiaba e le aspettative sono completamente rovesciate: la violenza fisica viene soppiantata da passioni incontrollabili ed emozioni, al punto che cappuccetto rosso sposerà il lupo anche se ciò le costerà la sua eredità. Childe-Pemberton usa invece il treno quale simbolo della crescita di Cappuccetto rosso e di trasgressione (alquanto ricorrente in età vittoriana, il treno quale disturbatore dei confini morali). L'eroina ha il proprio ruolo nella società, espresso attraverso il proprio cappotto, che enfatizza la riproduzione di massa nella costruzione dell'ideale femminile. La protagonista si prepara al viaggio per andare a trovare la nonna, ricevendo una serie di raccomandazioni dalla madre. Lo stupro dell'eroina (che nella fiaba è un furto) è connesso alla sua eccessiva mercificazione, mentre il "lupo" nasconde la propria vera natura dietro l'apparenza di un *gentleman*. Così, sottolinea Talairach-Vielmas, "la riscrittura della fiaba consente all'autrice di mettere in luce i pericoli della cultura del consumo, dove chiunque può passare per chiunque e dove i corpi svaniscono dietro codici visivi" (p. 119). Sia il lupo sia l'eroina sono artefatti culturali, "prodotto della riproduzione di massa", ed entrambi diventano artefici del crimine. Le due eroine delle fiabe citate non lasciano che il "mantello rosso" nasconda del tutto la loro natura e non si sottomettono alle richieste della "cultura" vittoriana.

Nel sesto capitolo, Talairach-Vielmas racconta della *Terra dell'albero di Natale* di Mary Louisa Molesworth (1884). Il libro è un *fantasy* vittoriano in cui storie di fate e di animali si fondono in una complessa narrazione che insegna ai bambini come i personaggi proteggano il mondo naturale e si trovino essi stessi miniaturizzati allo scopo di vivere con gli animali e imparare a conoscere il loro habitat. In molti racconti dell'epoca, comincia ad emergere la condanna dello sfruttamento e del maltrattamento degli animali, un tema che acquisisce maggiore significato con la crescita dell'anti-vivisezionismo nell'ultima decade del secolo. L'immaginazione è spesso stata associata alla donna, ma, lungi dall'identificare nelle donne delle creature superstiziose, la prossimità delle stesse con il mondo naturale enfatizza la capacità mentale di creare storie ed intrecciare trame (p. 130). La madrina nel racconto dell'albero di Natale vive nei boschi e viene considerata una strega dagli abitanti di villaggio. Le storie che i bambini vivono non sono viste come mezzi per fuggire dalla realtà ma come strumenti per sviluppare l'intelletto dei

bambini. Molesworth fa capire, attraverso il libro, la necessità di proteggere l'ambiente e la relazione delle donne con la natura.

Nel capitolo settimo la coscienza ambientale trova la sua forza nel lavoro di Edith Nesbit, *Five Children and It* (1902). Autrice di volumi per bambini, Nesbit racconta in questo *fantasy* di una fata che garantisce ai bambini alcuni desideri che consentono loro di vivere avventure magiche nella realtà contemporanea. Le sue opere per bambini si basano sulla geologia e la paleontologia e propongono un parallelo tra i desideri dei bambini e il senso di meraviglia combinato alla propria cultura scientifica. La materialità della fata della sabbia, specie a rischio per mancanza di cura, consente di trattare il tema dell'estinzione e di spiegarlo ai bambini. L'estinzione è un tema che opere vittoriane trattano più o meno direttamente. L'autrice in più scritti fa riferimento all'eccessivo consumo umano che può condannare all'estinzione. In *Five Children and It*, Nesbit insegna ai bambini, i cui soprannomi sono animali, come crescere responsabilmente ed evitare la regressione.

Al termine del volume, un lettore attento troverà numerosi spunti utili per comprendere i caratteri delle fiabe vittoriane e la rappresentazione del mondo naturale così come spiegata ai bambini. L'educazione, ieri come oggi, deve passare attraverso la "meraviglia" che i bambini riescono a cogliere appieno e che consente di abbinare le spiegazioni dei fenomeni naturali alla magia frutto dell'immaginazione. Il tema affrontato nel libro è di grandissimo interesse e la lettura agevole per qualsiasi lettore. Talairach-Vielmas svolge un eccellente lavoro di scelta delle fonti e di ricostruzione, benché la trattazione a volte non sia così lineare e manchi spesso la ricostruzione puntuale delle fiabe oggetto di analisi, non necessariamente conosciute ai più. I titoli dei capitoli talvolta traggono in inganno sul contenuto ben più ampio del testo, dove compaiono i nomi di decine di autori ed autrici in contrapposizione all'unico/a autore o autrice del titolo. Le stesse opere menzionate nei titoli dei capitoli non esauriscono la complessità dell'analisi dell'opera dello scrittore o della scrittrice cui il capitolo stesso è dedicato. Al termine della lettura, si ha quasi l'impressione che si tratti di due libri in uno: il primo, il mondo naturale come spiegato ai bambini attraverso le fiabe e le fate; il secondo, come la "natura" femminile si contrapponga alla "cultura" nella società e come la riscrittura di fiabe tradizionali consenta di smascherare i ruoli preconfezionati attribuiti alle donne e alle ragazze nella società inglese vittoriana. Al di là di questi rilievi, che non nuociono al valore e all'originalità dell'opera, *Fairy Tales, Natural History and Victorian Culture* è un volume apprezzabile, che offre un interessante contributo alla ricostruzione della società e della letteratura di fiaba dell'epoca.

Sara De Vido

**Raffaella Milano, *I figli dei nemici. Eglantyne Jebb. Storia della rivoluzionaria che fondò Save the Children*, Rizzoli, Milano 2019, pp. 239.**

Il volume di Raffaella Milano presenta per la prima volta al pubblico italiano la vita e l'attività di Eglantyne Jebb (1876-1928), pacifista, ricercatrice e lavoratrice sociale, umanitaria, autrice di uno studio sulla questione sociale, di numerose opere letterarie e, nel 1919, cofondatrice del Save the Children Fund.

Sulla base di documenti d'archivio, lettere, memorie e autobiografie, Raffaella Milano ricostruisce l'infanzia di Eglantyne Jebb, i rapporti familiari, le figure di riferimento femminili nell'età dell'adolescenza – la madre e “zia Bun” –, la sua personalità e i suoi molteplici talenti, la sua religiosità, la vita al college dove il suo sguardo si aprì alle “realità dure e lontane dal piccolo mondo” in cui era cresciuta, e ancora le difficoltà nel trovare la sua strada, le relazioni e le delusioni sentimentali. Un ritratto ricco, attento alla dimensione umana, alle sfumature e alle contraddizioni della sua personalità. Con l'esperienza come insegnante nella scuola elementare alla periferia di Londra matura l'interesse per la pedagogia; Eglantyne, che con la sorella Dorothy condivideva l'more per la natura, si ispirerà costantemente alle teorie di Johan Heinrich Pestalozzi, di Friedrich Froebel e di Maria Montessori centrate sul contatto con la natura, l'osservazione e il racconto.

L'impegno educativo e l'indagine sociale tra la popolazione povera di Cambridge sfociarono nel 1906 nell'opera *Cambridge. A Brief Study in Social Question*, in cui una parte consistente era dedicata alla condizione giovanile, e nel 1917 nella creazione di un ufficio sociale per l'impiego rivolto ai giovani, il Boys Employment Register.

Quando sarà alla guida di Save the Children, scrive l'autrice, Eglantyne comporrà un personale elenco di valori sui quali fondare l'insegnamento.

Il rispetto per le donne, la considerazione per gli anziani, la gentilezza nei confronti degli animali: sono queste le qualità che è indispensabile curare sin dall'inizio, se si vuole che i bambini possano conoscere e fare proprio anche il diritto dei popoli lontani. “L'educazione dei bambini deve accogliere l'eredità del mondo”, sostiene, ed è la strategia fondamentale per la pace (p. 42).

Nello studio ella contesta la vecchia filantropia fondata sul dare e ricevere aiuti.

Nel 1913 si recò in missione nei Balcani ad organizzare gli aiuti per conto del Macedonian Relief Fund, una tappa decisiva nel percorso che la porterà a fondare SCF, una esperienza preziosa quando sarà alla guida dell'organizzazione, in particolare per la raccolta fondi. In Macedonia fu testimone della violenza ai civili, della condizione dei profughi e dei bambini nella guerra moderna la cui drammaticità sarà all'origine della decisione di fondare SCF.

La parte centrale del volume è dedicata alla nascita di Save the Children il 19 maggio 1919 e all'impegno di Eglantyne nell'organizzazione nei nove anni successivi, dal suo arresto a Londra nella prima domenica di maggio per aver distribuito volantini con l'immagine di una bambina austriaca gravemente denutrita, allo sviluppo di una rete organizzativa di dimensioni internazionali grazie alle sue straordinarie qualità operative e capacità di tessere relazioni. Nel corso del conflitto Eglantyne aveva collaborato con la sorella Dorothy nella

traduzione e nella cura dell'inserito di "The Cambridge Magazine", una selezione della stampa estera, ed era venuta a conoscenza della spaventosa mortalità a causa del blocco navale. Nel 1918 fu creato il Fight the Famine Council, un gruppo di pressione ispirato da Dorothy, volto a far sì che la Gran Bretagna sospendesse il blocco navale contro gli imperi centrali e nel 1919 fu la stessa Dorothy a lanciare l'idea di un appello in nome dei bambini a cui diede nome Save the Children Fund. Iniziava così l'organizzazione degli aiuti e le inchieste volte a far conoscere le drammatiche conseguenze della fame. Nel 1919 Eglantyne contattò il medico socialista e suffragista Hector Munro e lo convinse a raccogliere documentazione sulla condizione dell'infanzia; nel 1920 si recò da Benedetto XV e ottiene il suo sostegno economico e il suo riconoscimento nell'enciclica *Annus Iam Plenus*, organizzò collette, spostò a Ginevra l'organizzazione centrale e creò l'Union internationale de secours aux enfants, un nuovo organismo che nel 1928 sarà presente in 40 paesi, organizzò l'accoglienza dei bambini denutriti in varie nazioni tra cui l'Italia, estese l'azione oltre i confini dell'Europa, ai rifugiati, trasformò il Save the Children da ente "erogatore di aiuti" in un movimento umanitario e per il riconoscimento dei diritti umani. Nel febbraio 1924 diede un fondamentale contributo alla *Dichiarazione dei diritti dell'infanzia*, approvata solennemente dalla Società delle Nazioni dopo qualche mese, creando così un "ponte tra l'azione umanitaria e l'affermazione di un nuovo diritto" (p. 171).

L'autrice segue con attenzione l'elaborazione di una nuova filosofia dell'aiuto e di un modello d'intervento che doveva andare oltre il soccorso immediato e, sulla base della reciprocità e della solidarietà, offrire la possibilità di rafforzare competenze e capacità individuali e collettive che consentissero di ricostruire le comunità. Un modello virtuoso da prendere ad esempio era quello che giunse dall'Italia che accolse più di seimila bambini austriaci per il quale Eglantyne aveva grande ammirazione. Inoltre promuove forme di aiuto tra bambini di diverse nazionalità, "un modo pratico per educare alla mondialità e alla pace" (p. 159). L'azione umanitaria di SCF si avvale di moderni strumenti di comunicazione, come il documentario e la proiezione di diapositive, l'intervento si professionalizzò e assunse per la prima volta una dimensione collettiva coinvolgendo centinaia di migliaia di persone, ma dovette contrastare le spinte nazionaliste e riaffermare costantemente i valori dell'internazionalismo.

Gli ultimi progetti, tra cui quello di contrastare i matrimoni precoci, recandosi in India e avvicinando lo stesso Gandhi, furono stroncati dal peggioramento della sua salute che anni di lavoro intenso e viaggi continui avevano minato irrimediabilmente. Morirà in seguito a una operazione al cuore a Ginevra il 17 dicembre 1928. Il volume di Raffaella Milano, tuttavia, non si arresta a questa data, ma si apre agli sviluppi successivi con ampi squarci sulla contemporaneità.

Sempre attenta al contesto politico e sociale, tuttavia, l'autrice trascura alcuni aspetti del pensiero di Eglantyne e dell'attività di SCF. Benché dedichi un intero capitolo alla sorella Dorothy, il ruolo di quest'ultima nella fondazione e nell'edificazione dell'organizzazione non è valorizzato appieno. Come la recente biografia di Dorothy Buxton ha rivelato, Dorothy fu molto più di una collaboratrice; se Eglantyne fu l'artefice indiscussa della dimensione internazionale di Save the Children, senza Dorothy probabilmente SCF non avrebbe visto la luce;

fu lei a mantenere i contatti con le organizzazioni femminili e, benché avesse lasciato alla sorella l'incarico di segretaria onoraria, la sostituì ogniqualvolta ragioni di salute glielo impedivano e rimase attiva nel *General Council* fino al 1933 (Dunstan 2018). Artefice di questa sottovalutazione fu Dorothy stessa. Profondamente addolorata dalla morte della sorella, volle che SFC fosse il suo "memorial" e con questo obiettivo pubblicò le sue opere inedite e tracciò una breve storia del SCF (Jebb Buxton-Fuller 1931).

Anche il ruolo delle suffragiste e delle femministe all'interno *General Council* (Mahood 2009) e delle relazioni con altri gruppi e organizzazioni pacifiste e femminili, con i quaccheri e la Women International League for Peace and Freedom, è appena accennato. Eppure la prospettiva femminista era presente in Eglantyne fin dagli albori dell'organizzazione, quando dall'aula del tribunale, nel suo discorso di difesa, lanciò un appello alle donne britanniche.

Mi rivolgo alle mie connazionali perché mi aiutino a sollevare la questione della salvezza delle vite infantili in Europa, in modo totalmente al di fuori della politica. Che siano le donne di questo paese a intraprendere un lavoro che gli uomini, nelle loro organizzazioni politiche sembrano incapaci di portare avanti (Mulley, p. 243)

Ispirato da una donna dalla forza morale straordinaria, infatti, Save the Children fu una avventura collettiva.

Bruna Bianchi

### Opere citate

Dunstan Petà, *Campaigning for Life. A Biography of Dorothy Fances Buxton*, Lutterworth Press, Cambridge 2018.

Mahood Linda, *Feminism and Voluntary Action*. Eglantyne Jeb bans Save the Children (1876-1928), Palgrave Macmillan, New York 2009.

Mulley Claire, *The Woman Who Saved the Children. A Biography of Eglantyne Jebb Founder of Save the Children*, Oneworld, Oxford 2009.



**Nina Goga, Likke Guanio-Uluru, Bjørg Oddrun Hallås & Aslaug Nyrnes, *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures. Nordic Dialogues*, Cham (Switzerland), Palgrave Macmillan, 2018, pp. 296.**

Saggi complessi e accuratamente strutturati come *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures. Nordic Dialogues* (un corposo volume curato da un gruppo di ricerca dell'Università della Western Norway University diretto dalla docente Nina Goga) dimostrano che la letteratura per l'infanzia non è più destinata ad essere la cosiddetta *Grande esclusa*, l'appellativo che le aveva attribuito la studiosa Francilia Butler per sottolineare la marginalità che ha sempre contraddistinto questo settore. Uno stimolo significativo utile alla comprensione della materia può così venire dai paesi scandinavi e dalla necessità di capire il legame che unisce la tutela dell'infanzia e quella della natura. Negli anni Sessanta questo collegamento era stato indagato in saggi antropologici come *Il culto della fanciullezza* di George Boas, un'opera che denunciava il primitivismo sotteso ad ogni grande dibattito intorno alla figura del bambino nell'immaginario collettivo, senza però toccare la tematica ecologica. Negli anni Ottanta in Italia si è occupato di sviscerare la simbologia relativa alla rappresentazione del bambino anche il team di studiosi che ha collaborato con Egle Becchi alla realizzazione del numero della rivista *Aut Aut Metafore d'infanzia*. Il tema del rapporto bambino-natura vi era stato trattato in modo esplicito in un capitolo sui cosiddetti bambini selvaggi, ma tutta la ricerca dava importanza alla relazione del bambino con lo spazio grazie ad un interrogativo trasversale ai vari interventi impostato su base linguistica. Questa pubblicazione ha influenzato opere dedicate ai libri per bambini come *L'età d'oro. Storie di bambini e metafore d'infanzia* curato da Emilio Varrà e ad esso può essere accostato il recente saggio *Bambini, insetti, fate e Charles Darwin* di Giorgia Grilli, una professoressa di Letteratura per l'infanzia dell'Università di Bologna che recentemente ha collaborato con Nina Goga in un lavoro internazionale sulla rappresentazione della natura negli albi illustrati non-fiction.

*Ecocritical Perspectives* sviluppa però un settore nuovo all'interno del dibattito scientifico della disciplina che riguarda l'approccio *Ecocriticism*, un'impostazione introdotta in questo settore a partire dal 2013 per merito di Alice Curry. Tale intreccio di campi disciplinari si rivela davvero utile per mettere subito in evidenza l'interconnessione tra etica ed estetica che contraddistingue la letteratura per l'infanzia rispetto a quella per adulti. Non tutte le pubblicazioni rivolte ai minori infatti portano avanti la riflessione per formare futuri ecocittadini, ma molte di esse problematizzano la conoscenza della propria identità e la dialettica tra principio del piacere e bisogno di responsabilità nei confronti di una comunità, proprio attraverso narrazioni che riguardano l'esplorazione più o meno autentica di spazi naturali.

L'impostazione del volume della Western Norway si occupa nello specifico di testare la validità della cosiddetta *Nature in Culture Matrix*, una griglia formata da una sorta di ellisse costruita con un diagramma cartesiano.

L'ellisse riguarda l'area del concetto di *techne* nel senso stabilito da Tom Boellstorff in *The Age of Techne*; si tratta di una categoria che si riferisce alla concettualizzazione di significati che riguardano la costruzione dell'immagine interiore di sé, del mondo o della società e che risulta trasversale ai vari atteggiamenti che un autore può assumere riguardo al tema ecologico. Gli assi invece servono a descrivere questi atteggiamenti e sono ricavati dalle polarità: celebrazione-problematizzazione della natura e prospettiva antropocentrica-ecocentrica. La struttura di questo strumento chiarisce che gli studiosi non vogliono stabilire gerarchie tra testi più o meno validi, ma descrivere un sistema di forze che può avere diverse funzionalità. Tra queste c'è sicuramente quella di capire collegamenti e fratture tra modelli di welfare che si sono o meno occupati della natura. In questo senso i paesi del nord Europa si contraddistinguono per essersi preoccupati di delineare un modello di bambino competente che comprende la cosiddetta *nature competence*: ovvero l'uso consapevole della conoscenza per sopravvivere, una capacità che la stessa Unione Europea non ha contemplato nei propri documenti.

Il corpus di testi di cui i saggisti si sono occupati risulta decisamente variegato per tipologie e provenienze. La maggior parte del materiale su cui è stata applicata la griglia riguarda albi illustrati e opere per la fascia di età 3-10 anni, ma non mancano romanzi per adolescenti, poesia, documentari televisivi, applicazioni digitali e registrazioni di discorsi infantili. In generale il materiale è stato organizzato in cinque sezioni tematiche a seconda che tratti del rapporto tra etica ed estetica, di paesaggio, del mondo vegetale, animale e umano. I luoghi di provenienza di questi documenti sono i paesi del nord Europa, perlopiù norvegesi e finlandesi, ma non mancano lavori australiani, catalani o inglesi che pure hanno avuto contatti col contesto nordico. Alcuni sono prodotti di altissimo livello tradotti da tempo anche in Italia, altri sono arrivati recentemente sul nostro mercato o non sono stati tradotti affatto. Risulta molto interessante il settore dedicato alla poesia che è tutto nella parte che riguarda gli animali e in cui si ritrova un saggio sui componimenti per l'infanzia di Ted Hughes nelle loro diverse edizioni. Seguendo un'impostazione che si può collegare anche alle teorie post-umaniste, Berit Westergaard Bjørlo, l'autrice, si chiede se le storie con protagonisti animali umanizzati possano essere ricavate da un processo di simbiosi che rende l'uomo più consapevole di sé nel constatare somiglianze e differenze con loro.

Un altro intervento particolarmente ricco di stimoli è quello che Kerry Mallan dedica al tema del bambino selvaggio occupandosi di opere di autori contemporanei come *I was a Rat!* di Philip Pullman, *The Savage* di David Almond e *The Wild Boy* di Mordicai Gerstein. Nelle interpretazioni moderne del modello di infanzia diffuso da Itard, Montessori e in ultimo dal regista François Truffaut, la studiosa ritrova la drammatizzazione del difficile incontro con la diversità tra fraintendimenti, tipicità della comunicazione infantile e difficoltà delle dinamiche relazionali adulto-bambino. Interrogandosi sulla possibilità che la letteratura per l'infanzia si sia sviluppata da un atteggiamento riconducibile al primitivismo, Mallan ricostruisce anche i tratti essenziali del dibattito ottocentesco su questo argomento finendo per scardinarlo, perché ritrova bambini 'selvaggi' anche nelle figure di Romolo e Remo.

Mallan denuncia anche la necessità che si analizzino i bambini selvaggi in un'ottica di studi di genere perché i personaggi entrati

nell'immaginario collettivo sono perlopiù di sesso maschile. Kirsti Pedersen Gurholt porta idealmente avanti quest'ultimo aspetto del discorso nell'intervento successivo, che è dedicato all'analisi di documentari.

La studiosa mostra l'importanza di proporre prodotti televisivi che allarghino lo stereotipo che vuole che i conduttori di questi prodotti siano uomini adulti di mezza età che esplorano territori in solitaria a favore di quelli come *Villmarksbarna* (The Wilderness Children), che narra le avventure di un gruppo composto da tre sorelle, un fratello minore ed un cane. Pedersen fa anche riferimenti alla storia della letteratura per l'infanzia e sottolinea l'importanza del romanzo *Heidi* dell'autrice svizzera Johanna Spyri, uno dei primi classici che ha dato voce ad eroine femminili libere di esplorare il proprio territorio e di costruirsi un ruolo attivo nelle relazioni che lo caratterizzano.

Stupisce in questo senso che i curatori del volume non abbiano lavorato sul *corpus* dei testi anche da una prospettiva storica e filologica. Mancano riferimenti a classici della letteratura per l'infanzia nordica come *Bibi. Una bambina del nord* di Karin Michaëlis o alla più che popolare *Pippi Calzelunghe* di Astrid Lindgren o al bellissimo *Il viaggio meraviglioso di Nils Holgersson* di Selma Lagerlöf, la prima donna a ricevere il Nobel per la letteratura. Il romanzo risale a pochi anni prima del prestigioso premio ed è la storia di un bambino che esplora il proprio paese a cavallo di un papero domestico che si unisce ad uno stormo di oche selvatiche. I saggi hanno cercato riferimenti addentrando fino anche alla letteratura latina, ma non hanno scavato a fondo nel proprio patrimonio letterario e nel proprio folklore, limitandosi a citare solo le opere dello scrittore finnico Zachris Topelius e a fare generici riferimenti al fiabesco e al mito, mai alla letteratura orale. Tale azione di collegamento è avvenuta solo per contestualizzare l'interessante ma poco noto albo illustrato *Sânt Dom Er* di Svein Nyhus e *The Rabbit*, il pluripremiato capolavoro australiano di John Marsden e Shaun Tan.

Elena Massi

**Amy Cutter-Mackenzie-Knowles, Karen Malone, Elisabeth Barratt Hacking (eds.), *Research Handbook on Childhoodnature. Assemblages of Childhood and Nature* Springer, Cham 2019, pp. 1868.**

È possibile educare i bambini ad un nuovo rapporto con la natura, proprio partendo dal fatto che sin dall'età del primo sviluppo si immedesimano in maniera profonda con la natura stessa? Quali benefici può avere? Quali sono le modalità di interazione e i significati di questo incontro? Che ruolo può avere la natura nell'educazione in un ambiente profondamente alterato dall'attività dell'uomo? Sono queste le domande che si pongono le curatrici del ponderoso *Research Handbook on Childhoodnature*, che si configura come un primo manuale sulla teoria e la pratica eco-pedagogica, un nuovo campo di ricerca che ha guadagnato una crescente attenzione presso l'opinione pubblica.

Il volume-manuale si misura con alcuni elementi strettamente intrecciati: l'emergenza ambientale a livello globale, la mancanza della "natura" nella vita quotidiana dei bambini e, per converso, la progressiva crescita di una sensibilità pedagogico-ambientale ("nature movement") che propone un "ritorno" dei bambini "alla natura". L'opera vuole tracciare nuovi percorsi sul rapporto tra infanzia e natura, ponendo attenzione ad una dimensione internazionale ed inter-culturale, dando spazio a prospettive extra-europee, a torto considerate marginali, e offrire nuove metodologie utili per il settore educativo e le scienze sociali. Il manuale raccoglie pertanto attività didattiche sperimentate a livello prescolare e scolare in diverse parti del globo, dalla Finlandia agli Stati Uniti, dall'Australia al Sud Africa, dall'America Latina al sud est asiatico, offrendo un panorama di "infanzia" vasto ed interculturale, urbano e rurale, in diversi contesti socio-economici.

Nella difficoltà di riferire compiutamente di un volume così ampio e vario – articolato su 9 sezioni e ben 81 saggi – si farà riferimento ai presupposti teorici su cui poggia<sup>1</sup>. Abbracciando gli stimoli derivanti dalle più recenti tendenze degli studi culturali – tra i quali la svolta post-umanista, il nuovo materialismo, l'atipicismo, le teorie dei sistemi ecologici – il volume intende infatti sfidare la cultura occidentale antropocentrica basata sulla separazione tra uomo e natura, aspetto quanto mai necessario dal momento l'uomo si trova inserito nella cosiddetta era dell'Antropocene, caratterizzata dalla profonda modificazione del pianeta e dell'ambiente naturale dall'attività umana<sup>2</sup>. Un nuovo sistema di pensiero

<sup>1</sup> Il volume è articolato in nove distinte sezioni: Introduction. Childhoodnature Theoretical Perspectives; 1. Childhoodnature Research Methodologies; 2. Ecological Aesthetics and Childhoodnature Research; 3. Childhoodnature and the Anthropocene: An Epoch of "Cenes"; 4. The companion; 5. Childhoodnature Significant Life Experience; 6. Childhoodnature Ecological Systems and Realities; 7. Childhoodnature Animal Relations; 8. Childhoodnature Pedagogies and Place; 9. Childhoodnature Ecological Aesthetics and the Learning Environment.

<sup>2</sup> Si segnala un ampio dibattito sull'origine dell'era dell'Antropocene, per alcuni studiosi situata all'inizio della della rivoluzione industriale, per altri alla metà del ventesimo secolo, variamente segnata dall'accelerazione demografica mondiale, dall'aumento delle emissioni di carbonio, dalla perdita di biodiversità, dalla produzione di plastica, dall'avvio dell'era nucleare e dell'inquinamento radioattivo.

ecologico, di educazione ambientale, di riflessione sulla natura e sull'esistenza – in un termine ecopedagogia – è ormai divenuto irrinunciabile, dal momento che – nel volgere dell'arco di pochi anni – i bambini stessi saranno costretti ad affrontare cambiamenti climatici e instabilità sociale. Non solo, i bambini vivono in un mondo “post-naturale”, educati con modelli basati sul dualismo tra uomo e pianeta, il dominio e il controllo della natura, una situazione che rende necessaria una vera e propria decostruzione degli assunti antropocentrici e patriarcali e dare vita ad una nuova educazione ambientale su basi olistiche, ecologiche, non specie, capace di interagire indistintamente con uomini ed animali, ambiente, prima divisi da cristianesimo, cultura illuministica e capitalismo<sup>3</sup>. Nell'era dell'Antropocene si affacciano quindi nuovi soggetti: il bambino (“child-cene”), la donna (“gyno-cene”), la città (“city-cene”) e si rende necessario il superamento delle relazioni umane (“kin-cene”) ma anche della spazialità e della stessa temporalità “umana”<sup>4</sup>. I curatori avanzano quindi l'idea di una educazione per una “infanzia naturale” (definita “Childhoodnature”) che prevede un “continuum” tra infanzia e natura che si basa sulla capacità di immedesimazione profonda dei bambini nella natura stessa.

In questo modo si vuole superare l'educazione ambientale degli anni Settanta che – impostata ancora su una visione binaria della natura – prevedeva per i bambini – “uomini, maschi, eurocentrici” –, il ruolo “preservare la natura” o “proteggere gli animali”, ovvero un ruolo di futuri amministratori e “custodi” del “mondo naturale”. L'approdo ad una nuova alfabetizzazione ecologica, ad un pensiero ecologico-sistemico appaiono centrali per riconcettualizzare l'infanzia e per comprendere la complessità della contaminazione dell'ambiente biologico, sociale e fisico, facendo in modo che i bambini, una volta adulti, diventino agenti politicamente attivi per la difesa della biodiversità e protagonisti di una relazione simbiotica con le entità viventi e non viventi<sup>5</sup>. Per giungere a questo traguardo è necessario rigettare visioni idealizzate della natura e dell'infanzia che – da Rousseau e i romantici in poi – hanno attribuito all'infanzia una speciale affinità con il mondo naturale e che quest'ultimo fosse uno spazio separato ed incontaminato, il luogo “naturale” dell'infanzia, considerato come una potenziale risorsa rigenerante e salvifica<sup>6</sup>. Pedagogisti ed educatori devono quindi prendere

<sup>3</sup> Helen Kopnina - Michael Sitka-Sage - Sean Blenkinsop - Laura Piersol, *Moving Beyond Innocence: Educating Children in a Post-Nature World*, in Amy Cutter-Mackenzie-Knowles, Karen Malone, Elisabeth Barratt Hacking (eds.), *Research Handbook on Childhoodnature. Assemblages of Childhood and Nature* Springer, Cham 2019, pp. 603-621; d'ora in poi gli articoli citati in nota fanno riferimento al volume in oggetto.

<sup>4</sup> Karen Malone, *Children in the Anthropocene: How Are They Implicated?* (pp. 507-533).

<sup>5</sup> Vengono criticate le teorie dei “sistemi ecologici” formulate da Urie Bronfenbrenner (1979) che riflettevano sull'impatto della famiglia sulle strutture economiche e politiche, evidenziando la mancanza di considerazione per le interconnessioni uomo-natura. Helen Widdop Quinton - Laura Piersol - David Rousell et al., *Challenging Taken-for-Granted Ideas in Early Childhood Education: A Critique of Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory in the Age of Post-humanism* (pp. 1119-1154).

<sup>6</sup> Amy Cutter-Mackenzie-Knowles - Karen Malone - Elisabeth Barratt Hacking, *Childhoodnature: An Assemblage Adventure* (p. 11).

atto che il rapporto bambino-natura si configura come una relazione varia e complessa, non univoca e che spesso può riflettere situazioni di degrado e di disagio, riproducendo modelli all'insegna del dominio e del controllo. La pluralità delle prospettive e la situazione contingente suggeriscono quindi paradigmi "mobili": in primo luogo l'infanzia non è uno stato di natura ma una costruzione socialmente e storicamente determinata, pertanto è necessario declinarla in termini di "infanzie", prendendo atto come contesti culturali, geografici e socioeconomici influenzano la conoscenza, gli atteggiamenti e i comportamenti pro-ambientali di bambini e adolescenti; in contesti come India, Nepal, Bangladesh dove l'infanzia vive a stretto contatto (anche drammatico) con il sistema naturale, ad esempio, la connessione con l'ambiente appare molto diversa dalle concettualizzazioni dominanti della fanciullezza occidentale<sup>7</sup>. In secondo luogo, sottoposta alla devastante attività umana, anche la natura sembra apparire in continua e rapida trasformazione. In un contesto così instabile, la formazione di un pensiero ecologico e la promozione di una società sostenibile sono quanto mai necessarie. La natura, affermano i pedagogisti, non solo è essenziale nei processi di apprendimento e cognitivi, ma contribuisce a sviluppare sentimenti di prossimità, di vicinanza, di empatia e la formazione di una coscienza e di una "identità ecologica"<sup>8</sup>. Analizzare le connessioni dei bambini con l'ambiente permette quindi di comprendere pertanto non solo cosa pensano i bambini, ma anche cosa viene loro insegnato a pensare rispetto all'ambiente stesso<sup>9</sup>.

Per raggiungere un cambiamento effettivo, l'ecopedagogia deve entrare nel sistema educativo e divenire anche un insegnamento formale. Da questo punto di vista l'ecopedagogia si propone come una pratica didattica che comporta la transdisciplinarietà e l'integrazione disciplinare (scienza, tecnologia, arte, matematica), la ricerca-azione, l'attenzione e la riflessione sugli aspetti estetico-ecologici<sup>10</sup>. In questa direzione le ricerche condotte nei paesi anglosassoni evidenziano la necessità di rinnovare in chiave ambientale e sistemica i curricula scientifici – Stem, scienza, tecnologia, ingegneria e matematica, spesso accusati di promuovere modelli neoliberisti, competitivi e tecnocratici – per approdare ad una educazione "sostenibile", in grado di offrire ai giovani conoscenza ed esperienza dei sistemi ecologici nella loro vita quotidiana e l'assimilazione di approcci interculturali all'educazione scientifica<sup>11</sup>.

<sup>7</sup> Helen Widdop Quinton - Ferdousi Khatun, *Childhoodnature Alternatives: Adolescents in India, Nepal, and Bangladesh Explore Their Nature Connectedness* (pp.1043-1074).

<sup>8</sup> Stefan L. Bengtsson, *Outlining an Education Without Nature and Object-Oriented Learning* (pp.129-150); Donald Gray - Edward M. Sosu, *Renaturing Science: The Role of Childhoodnature in Science for the Anthropocene* (pp. 557-585); Janet Dymont - Monica Green, *Everyday, Local, Nearby, Healthy Childhoodnature Settings as Sites for Promoting Children's Health and Well-Being* (pp. 1155-1180).

<sup>9</sup> Bryan Wee, *The Nature of Childhood in Childhoodnature* (pp. 1025-1042).

<sup>10</sup> Shelley Hannigan - Anna Kilderry - Lihua Xu, *Patterning in Childhoodnature* (pp. 1753-1774).

<sup>11</sup> Marianne Logan, *Challenging the Anthropocentric Approach of Science Curricula: Ecological Systems Approaches to Enabling the Convergence of Sustainability, Science, and STEM Education* (pp. 1181-1208).

La crescente attenzione al rapporto tra bambini e natura e il riconoscimento delle positive ricadute apportato dalle esperienze di immersione nella natura ha sostenuto la crescita di un movimento internazionale della “nature-based early childhood education”, basato sulle “forest schools”, scuole ed asili “nel bosco”. Nei soli Stati Uniti, come segnala Marianne Logan, nel 2012 c’erano solo circa 25 scuole materne e asili “nella foresta”, ora ve ne sono oltre 250<sup>12</sup>. Le scuole primarie giapponesi hanno inserito nei curricula insegnamenti di educazione alla sostenibilità (“Education for sustainability”, EFS) che promuovono una visione ecologica attraverso attività di apprendimento nella natura, la rivisitazione delle pratiche culturali ed agronomiche tradizionali<sup>13</sup>. In Cina le cosiddette “urban wetlands” sono divenute lo scenario di educazione ambientale all’aperto nei curricula delle scuole primarie e secondarie al fine di stimolare nei bambini il senso dei luoghi, l’adattamento al contesto e alle emergenze climatiche contemporanee<sup>14</sup>.

Nondimeno la diffusione di queste esperienze didattiche sollecita una riflessione sulle metodologie della ricerca, sull’infanzia e sulla stessa educazione ambientale che da una parte ha visto accogliere le nuove prospettive teoriche e, dall’altra, coinvolgere le scienze ma anche l’arte e le scienze sociali. La ricerca più recente si è interrogata su quale relazione impostare con i bambini e soprattutto come cogliere le loro esperienze nella natura, le loro manifestazioni, le loro modalità di espressione. Di qui la necessità di modalità metodologiche nuove, volte a superare la separazione uomo/natura; da questo punto di vista il punto di riferimento è dato dalla ricerca “rizomatica” di Gilles Deleuze e Felix Guattari che procede come le radici di un albero, in modo non lineare, senza modelli precostituiti e gerarchie interne, accettando gli esiti imprevisti, incorporando di volta in volta gli eventi e le acquisizioni della ricerca stessa, concettualizzandoli, assemblandoli, stabilendo connessioni in diverse direzioni. Questo tipo di ricerca tende a sfumare le posizioni di insegnanti e discenti, per avviare esperienze di co-ricerca, che vede bambini e adulti di volta in volta “ricercatori”, protagonisti, artisti, esploratori<sup>15</sup>. L’ambiente, il gioco nella natura, i disegni, l’utilizzo di tecnologie digitali diventano strumenti creativi per dare vita a modalità di ricerca e nuovi linguaggi per descrivere l’ambiente e per sollecitarne la tutela<sup>16</sup>. Nondimeno, in ragione di una realtà sociale infantile sempre più varia, segnata da

---

<sup>12</sup> Peter H. Kahn Jr. - Thea Weiss - Kit Harrington, *Child-Nature Interaction in a Forest Preschool* (pp. 469-492).

<sup>13</sup> Michiko Inoue, *Fostering an Ecological Worldview in Children: Rethinking Children and Nature in Early Childhood Education from a Japanese Perspective* (pp. 995-1024).

<sup>14</sup> Yu Huang - Jian Liu, Jin Wang - Yan-ni Xie, *Childhoodnature in Anthropocene Times: Experience from Chinese Curriculum Reform* (pp. 623-635).

<sup>15</sup> Alcune delle acquisizioni di questo tipo di ricerca sono state compendiate nella “guida all’infanzia naturale” posta al centro del volume. Tale guida, frutto di una co-creazione tra bambini, giovani e ricercatori, ha il compito di illustrare il rapporto con natura attraverso saggi, fotografie, poesie, disegni, scritture creative o narrazioni personali. La guida è articolata in quattro sottosezioni: 1) storie di relazioni umane e non umane; 2) “pratiche sensoriali” e sensazioni; 3) poetica dell’incontro con la natura; 4) l’immaginario dell’infanzia naturale.

<sup>16</sup> Amy Cutter-Mackenzie-Knowles - David Rousell, *The Mesh of Playing, Theorizing, and Researching in the Reality of Climate Change: Creating the Co-research Playspace* (pp. 199-222).

“prime”, “seconde” e “terze” culture determinate da migrazioni internazionali, si è resa evidente la necessità dell’adozione di pedagogie “etiche”, “decolonizzate” e “decolonizzanti”, al fine di superare euro ed antropo-centrismi<sup>17</sup> e di integrare nel discorso educativo orizzonti pedagogici “altri”, derivanti dalle culture ecologiche tradizionali indigene (africane, indiane, maori, aborigene, afro-americane) volte alla “cura” della terra e del luogo (per esempio, Pachamama); in questo modo si cerca di valorizzare la dimensione ambientale, mitica, artistica, affettiva, semantica, comunitaria e spirituale di queste culture, sperimentando nel contempo modalità di trasmissione orali-relazionali (culture indiane), di “presenza” (culture amerinde), di “testimonianza” e di azione collettiva (cultura afro-americana)<sup>18</sup>.

Una delle tendenze più rilevanti della educazione “childhoodnature” è data dalle esperienze di immersione nella natura “selvaggia”. La vitale esplorazione del mondo naturale, in una varietà di contesti, iniziata nell’infanzia, arricchisce la personalità dell’individuo. La natura appare quindi una potente “maestra” e uno straordinario agente trasformativo, capace di introdurre i bambini ad una relazione autentica e genuina, in contrapposizione ad un apprendimento spesso mediato dalla tecnologia e dalle immagini. In questa prospettiva vengono presentati alcuni innovativi esempi di lavoro educativo che prevedono “esperienze significative di vita” nella natura (“Significant Life Experience”, termine coniato nel 1980 da Tom Tanner), basate su 1) gioco libero ed esplorazione nella natura; 2) giochi di ruolo che trasmettono il valore della natura; 3) imparare ad agire per conto e in difesa della natura<sup>19</sup>. Il bilancio di queste esperienze è complessivamente positivo; le interviste agli adulti dimostrano come le “esperienze significative di vita nella natura” in età infantile abbiano inciso sull’apprendimento, contribuendo a formare nell’individuo una sorta di identità eco-sociale (“eco-social identity”, costruzione del sé come parte della natura) ed alcune competenze quali indipendenza individuale, ruolo propositivo, capacità di utilizzare conoscenze, comportamenti prosociali, consapevolezza ambientale<sup>20</sup>. Ne consegue la necessità di diffondere tali

<sup>17</sup> Chesney Ward-Smith - Lausanne Olvitt - Jacqui Akhurst, *Toward Decolonizing Nature-Based Pedagogies: The Importance of Sociocultural History and Socio-materiality in Mediating Children’s Connectedness-with-Nature* (pp. 1549-1574); Deborah Moore, *Children’s Imaginative Play Environments and Ecological Narrative Inquiry* (pp. 331-334).

<sup>18</sup> Hilary Whitehouse - Neus (Snowy) Evans - Clifford Jackson - Marcia Thorne, *Children Caring for the Australian Wet Tropics as a Response to the Anthropocene* (pp. 587-602); Gregory A. Cajete - Dilafruz R. Williams, *Eco-aesthetics, Metaphor, Story, and Symbolism: An Indigenous Perspective* (pp. 1707-1733); Mere Skerrett - Jenny Ritchie, *Ara Mai He Tetekura: Māori Knowledge Systems That Enable Ecological and Sociolinguistic Survival in Aotearoa* (pp. 1099-1118). Si tratta di pedagogie centrate sulla relazione bambini-natura basate sull’inclusività, in contrapposizione al discorso educativo nord-americano, profondamente segnato dai paradigmi antropocentrici della frontiera, della colonizzazione, del dominio sulla natura. Fikile Nxumalo, *Situating Indigenous and Black Childhoods in the Anthropocene* (pp. 535-556).

<sup>19</sup> Cheryl Charles - Richard Louv, *Wild Hope: The Transformative Power of Children* (pp. 395-415); Sean Blenkinsop - Bob Jickling - Marcus Morse - Aage Jensen, *Engaging with Nature. Wild Pedagogies: Six Touchstones for Childhoodnature Theory and Practice* (pp. 451-468).

<sup>20</sup> Mel McCree, *Future Shock, Generational Change, and Shifting Eco-Social Identities: Forest School* (pp. 925-952); Chiara D’Amore - Louise Chawla, *Significant Life Experiences that Connect Children with Nature: A Research Review and Applications to a Family Nature Club* (pp. 799-825).



pratiche, “di qualità”, sane, durature, da inserire nei sistemi educativi, tanto più necessarie quanto più rapido appare il ritmo assunto dai mutamenti ambientali e climatici<sup>21</sup>; nel contempo viene sottolineata l’importanza di genitori ed educatori nel duplice ruolo di custodi e promotori delle opportunità di gioco nella natura, accettando i rischi legati al luogo e all’autonomia del bambino<sup>22</sup>.

Le ricerche – attraverso fotografie, disegni, narrazioni, memorie, artefatti, oggetti simbolici o “transizionali” – cercano di cogliere le connessioni tra corpo e natura, le esperienze psico-sensoriali ed emotive che permettono al bambino di conquistare quella “interezza” che permette di prendersi cura degli altri, del luogo e di autoregolamentare in chiave ambientale i propri comportamenti<sup>23</sup>. Da questo punto di vista la sensorialità appare come primo elemento che informa la connessione del bambino con il mondo naturale; la natura, in quanto materia, è in grado quindi di offrire un arricchimento delle capacità di percepire sensazioni, attraverso i sensi, in particolare la vista, l’olfatto, le mani. La corporeità e la fisicità costituiscono quindi strumenti centrali per l’apprendimento, lo sviluppo cognitivo e la maturazione di una sensibilità estetico-ambientale; arrampicarsi sugli alberi, raccogliere foglie e rami secchi, guardare animali selvatici, imitare gli animali, osservare ed immaginare la natura, giocare liberamente nella natura sono alcune delle tante azioni che contribuiscono alla crescita del bambino. Numerosi esempi di esperienze didattiche sono quindi volte a sviluppare la dimensione corporeo-cognitiva mediante passeggiate “tattili” (Chiang Mai, Thailandia), i cosiddetti “sensory tours”, le “curious practices”, metodi per scoprire le “contaminazioni” con la natura e con i luoghi, sviluppare attenzione per l’ambiente<sup>24</sup>. Tali contaminazioni (esplorazioni, luoghi visitati, cose toccate, suoni ascoltati, gusti provati) sono registrate e documentate mediante filmati oppure attraverso disegni, poesie, testi; vengono così catturate espressioni gutturali, discorsi, canti, danze, soliloqui, immagini nel momento in cui i bambini entrano in relazione con la natura<sup>25</sup>. Indicativo di queste metodologie è l’approccio semiotico sperimentato in Finlandia, volto a cogliere le reti di segni e di pensieri immaginari che emergono dalla visione e dall’ascolto degli alberi che compongono la “foresta” (la “foresta infantile”), nel tentativo di approdare ad una nuova consapevolezza delle relazioni bambino-pianta<sup>26</sup>.

Invertendo le linee di ricerca che prevedevano una scarsa attenzione al rapporto uomo-animale, l’ecopedagogia ha messo in luce l’importanza delle relazioni con gli animali nella vita dei bambini. Si tratta di una nuova frontiera di indagine, volta

<sup>21</sup> Elisabeth Barratt Hacking - Debra Flanders Cushing - Robert Barratt, *Exploring the Significant Life Experiences of Childhoodnature; Practitioners’ Reasons to Train* (pp. 759-776).

<sup>22</sup> Laura McFarland - Shelby Gull Laird, “She’s Only Two”: *Parents and Educators as Gatekeepers of Children’s Opportunities for Nature-Based Risky Play* (pp. 1075-1098).

<sup>23</sup> Martha Hart Eddy - Ann Lenore Moradian, *Childhoodnature in Motion: The Ground for Learning* (pp. 1791-1814).

<sup>24</sup> Louise Gwenneth Phillips, *Sticky: Childhoodnature Touch Encounters* (pp. 1619-1638).

<sup>25</sup> Carie Green, *Embodied Childhoodnature Experiences Through Sensory Tours* (pp. 879-899).

<sup>26</sup> Anna Vladimirova - Paulina Rautio, *Unplanning Research with a Curious Practice Methodology: Emergence of Childrenforest in the Context of Finland* (pp. 335-360).

a cogliere i meccanismi e le costruzioni culturali che prevedono sin dall'età infantile la separazione tra uomini ed animali, ad analizzare le relazioni uomo-animale, a comprenderne il ruolo, ad individuare i confini di queste relazioni. La ricerca in campo pedagogico ha evidenziato la presenza pervasiva e l'importanza delle interconnessioni tra bambini e animali che, lungi dall'essere improntata alla separazione, è invece caratterizzata dalla continguità e dalla contaminazione<sup>27</sup>. La vita dei bambini – dal punto di vista fisiologico, cognitivo, socio-emotivo e morale – appare quindi strettamente intrecciata al “mondo animale”, che si presenta come ampio e complesso (animali domestici e selvatici, virtuali, robotici, simbologie animali), e tale aspetto sollecita l'assunzione nella pratica pedagogica di approcci inter-specie, l'indagine dell'interazione tra bambini ed animali, la verifica dei significati “speciali” che questa relazione assume nella vita e nella personalità infantile. In questo senso la letteratura favolistica, basata sull'antropomorfismo animale, la riflessione sulla vita e la morte, la precarietà all'interno del mondo naturale, non solo indicano rituali, pratiche e concezioni che superano le barriere uomo-animale (basti pensare al lutto infantile per gli animali domestici), ma possono anche essere utili per accrescere la dimensione etica, sviluppare una sensibilità che permetta di valutare criticamente le reti di oppressione che gravano sugli animali (gerarchie, sfruttamento, cattività, mercificazione, uso strumentale ed alimentare), e maturare un senso di giustizia e di “non divisibilità” dal mondo animale<sup>28</sup>.

I “luoghi”, gli ambienti naturali – che favoriscono nei bambini lo sviluppo di una relazione “personale”, affettiva –, sono altresì in grado di formare negli individui una sorta di “identità ambientale”<sup>29</sup>. Si rileva come la natura incarnata in un “luogo” assuma un ruolo rilevante dal punto di vista emotivo in quanto è in grado di fornire protezione, cura, sicurezza nei momenti di difficoltà emotiva ed esistenziale<sup>30</sup>. L'idea di luogo, di “ambiente naturale” si estende al concetto di ambiente “locale” perché può assumere anche le vesti di spazi verdi urbani, parchi, playground scolastici, “aree di esperienza della natura”; i bambini sviluppano infatti un senso di attaccamento emotivo e fisico con l'ambiente locale, in termini di affetto, cura, solidarietà, vissuto in autonomia rispetto agli adulti<sup>31</sup>. L'educazione

<sup>27</sup> Tracy Young - Jane Bone, *Troubling Intersections of Childhood/Animals/Education: Narratives of Love, Life, and Death* (pp. 1379-1397); Nora Schuurman, *Experiences of Pet Death in Childhood Memories* (pp. 1297-1308); Gail F. Melson, *Rethinking Children's Connections with Other Animals: A Childhoodnature Perspective* (pp. 1221-1236).

<sup>28</sup> Narda Nelson, *Rats, Death, and Anthropocene Relations in Urban Canadian Childhoods* (pp. 637-659); Joshua Russell - Leesa Fawcett, *Childhood Animalness: Relationality, Vulnerabilities, and Conviviality* (pp. 1339-1354); Maria Helena Saari, *Re-examining the Human-Nonhuman Animal Relationship Through Humane Education* (pp. 1263-1273).

<sup>29</sup> Sue Waite - John Quay, *In Place(s): Dwelling on Culture, Materiality, and Affect* (pp. 179-198).

<sup>30</sup> Sarah Little - Victoria Derr, *The Influence of Nature on a Child's Development: Connecting the Outcomes of Human Attachment and Place Attachment* (pp. 151-178).

<sup>31</sup> La possibilità dei bambini di fruire di spazi aperti verdi, specialmente nelle aree urbane, sta diventando sempre più ridotta. Viene quindi proposta la creazione all'interno dei quartieri di “aree di esperienza della natura” (“Nature experience areas”), spazi aperti per far giocare i bambini liberamente con poca o nessuna assistenza da parte degli adulti, dotati di alberi, arbusti e pochi giochi artificiali. Le ricerche hanno evidenziato peraltro le differenze tra parchi-giochi e spazi verdi: mentre i

basata sui luoghi – “place-based education” – diventa quindi uno strumento entro il quale i bambini possono comprendere che essi non sono separati o superiori alla “natura” ma sono “parte di essa”<sup>32</sup> e quindi prendersi cura di un luogo significa prendersi cura di sé e degli altri e di tutti gli esseri<sup>33</sup>. La natura viene percepita come una sorta di “continuum”, sia perché parte del gioco (ricerca, esplorazione, manipolazione, sensorialità), sia nel momento in cui costituisce lo sfondo del gioco stesso; il “luogo” fornisce quindi grandi potenzialità di apprendimento attraverso la dimensione fisica e la fruizione estetica, in grado di sviluppare sentimenti di consapevolezza e di sensibilità ambientale<sup>34</sup>. Diverse sono le esperienze riportate nel volume, dalle scuole nel bosco agli spazi naturali: la “Wilderness” – nello scenario nord americano – così come i “Wet Tropics” del nord est dell’Australia – foreste pluviali caratterizzate da ecosistemi acquatici – diventano luoghi da esplorare ma anche ambienti da tutelare<sup>35</sup>. Nondimeno si avverte che di fronte a mutamenti rapidi di clima e paesaggio e delle migrazioni, il “senso del luogo” di un individuo non appare più “statico”, ma “mobile”, temporaneo, al punto che è necessario teorizzare la presenza di un “caleidoscopio” di ambienti e di luoghi interdipendenti, che uniscono la scala locale con quella planetaria<sup>36</sup>.

L’approccio eco-pedagogico ha infine valorizzato le potenzialità pedagogiche della dimensione estetica dell’ambiente, prima trascurate dall’educazione ambientale “tradizionale”. Gli approcci artistici, estetici e rappresentativi – definiti “estetica ecologica”, “eco-estetica” –, sono diventati sempre più rilevanti nel momento in cui i bambini vivono in una società in rapida trasformazione. L’“estetica ecologica” viene inanzitutto considerata come una sorta di “campo relazionale” sperimentale, volto a cogliere il rapporto estetico tra bambini e natura; vengono quindi analizzate le “forme” della natura e del movimento, attraverso la narrazione, il linguaggio poetico, le immagini, la creazione di opere d’arte sperimentali. In questo campo d’indagine emerge l’importanza dell’arte come strumento performativo in grado di far emergere la creatività, trasformare le esistenze, facilitare la connessione dei bambini con gli spazi e costituire una sorta di “linguaggio” immaginativo che esprime la connessione con la natura e le altre

---

primi prevedono movimenti ripetitivi, i secondi danno adito ad una maggiore varietà di comportamenti di gioco, esplorazioni e giochi più complessi. Dörte Martens - Claudia Friede - Heike Molitor, *Nature Experience Areas: Rediscovering the Potential of Nature for Children’s Development* (pp. 1469-1499).

<sup>32</sup> Ron Tooth, Peter Renshaw, *Children Becoming Emotionally Attuned to “Nature” Through Diverse Place-Responsive Pedagogy* (pp. 1423-1443).

<sup>33</sup> Donald Gray - Edward M. Sosu, *Renaturing Science: The Role of Childhoodnature in Science for the Anthropocene* (pp. 557-585).

<sup>34</sup> Martha Hart Eddy - Ann Lenore Moradian, *Childhoodnature Pedagogies and Place: An Overview and Analysis* (pp. 1791-1814).

<sup>35</sup> Hilary Whitehouse - Neus (Snowy) Evans - Clifford Jackson - Marcia Thorne, *Children Caring for the Australian Wet Tropics as a Response to the Anthropocene* (pp. 587-602).

<sup>36</sup> Anneliese Mueller Worster - Jennifer Whitten, *Responsive Environmental Education: Kaleidoscope of Places in the Anthropocene* (pp. 661-684).

forme di vita<sup>37</sup>. Anche in questo caso l'approdo ad una nuova eco-estetica presuppone – a livello pedagogico e scolastico – la critica e la decostruzione delle consuete immagini dell'eccezionalità dell'uomo che vengono costruite dai media (cinema, televisione); in Svezia, ad esempio, proponendo una vasta gamma di collegamenti specifici tra infanzia e natura, la televisione tende a caricare sulle spalle dei giovani il compito della tutela ambientale, assolvendo gli adulti dai loro compiti e responsabilità; negli Stati Uniti, invece, i recenti cartoni animati hollywoodiani che vedono come protagonisti animali antropomorfizzati distolgono l'attenzione dallo sfruttamento animale e dalla sensibilità inter-specie<sup>38</sup>. Le esperienze condotte sul campo evidenziano altresì come "l'eco-estetica" favorisca la contaminazione di processi mentali, di concetti, di "pratiche sensoriali", sociali e di creatività in grado di riflettere i diversi contesti vissuti dai bambini; in questa direzione l'oggetto e lo scenario delle attività non sono solo gli ambienti naturali (parchi nazionali, aree remote, scuole nel bosco o orti comunitari) ma anche contesti "consueti" (letteratura, gallerie d'arte, musei, ambienti online, paesaggi urbani, spazi domestici) sottoposti ad uno sguardo e ad interrogativi nuovi<sup>39</sup>.

In sede conclusiva il manuale sottolinea l'importanza "relazionale" dell'incontro con luoghi e natura, a livello individuale e collettivo, ponendo in rilievo i concetti di "ospite", di "convivenza", nel tentativo di superare la divisione cartesiana uomo-natura, bambino-adulto, sé-altro e di inserire la soggettività umana in una nuova "ontologia relazionale" al fine di riconcettualizzare ciò che è la "natura" e ciò che significa "essere umano" in chiave di connessione piuttosto che di separazione; è quindi necessario educare in maniera diversa le nuove generazioni, affrontare le sfide dei cambiamenti climatici e porsi in una prospettiva volta a superare "i tempi storici" per a favore di quelli "biologici"<sup>40</sup>. L'ecopedagogia si presenta dunque come una "palestra" per una ampia educazione ambientale che entri a pieno titolo nella vita quotidiana, nelle agenzie educative ma anche una nuova modalità "di ascolto" delle voci dei bambini, un tentativo di coltivare e suscitare negli educatori e nei discenti quello che Rachel Carson definiva come "sense of wonder"<sup>41</sup>, quella vitale meraviglia in grado di costituire consapevolezza e una nuova coscienza ambientale.

Matteo Ermacora

<sup>37</sup> David Rousell - Dilafruz Williams, *Section Introduction: Ecological Aesthetics: New Spaces, Directions, and Potentials* (pp. 1603-1617).

<sup>38</sup> Åsa Pettersson, *The Child-Nature Relationship in Television for Children* (pp. 901-924); Matthew Cole - Kate Stewart, *Socializing Superiority: The Cultural Denaturalization of Children's Relations with Animals* (pp. 1237-1261).

<sup>39</sup> David Rousell - Amy Cutter-Mackenzie-Knowles, *Uncommon Worlds: Toward an Ecological Aesthetics of Childhood in the Anthropocene* (pp. 1657-1706).

<sup>40</sup> Karin Murriss, *Posthuman Child and the Diffractive Teacher: Decolonizing the Nature/Culture Binary* (pp. 31-55).

<sup>41</sup> Si veda David A. Greenwood, *Rachel Carson's Childhood Ecological Aesthetic and the Origin of The Sense of Wonder* (pp. 1639-1656).

**Luigina Mortari, *Educazione ecologica*, Laterza, Bari-Roma 2020, pp. 208.**

Mai come oggi un libro come “Educazione ecologica” di Luigina Mortari è attuale e necessario. La crisi ecologica che stiamo vivendo a livello mondiale richiede infatti strumenti da mettere in atto a più livelli, non solo politico ed economico, ma anche formativo ed educativo. Luigina Mortari, docente di pedagogia presso l’Università di Verona, fondamentale riferimento in Italia per quanto riguarda l’etica della cura, è da diversi anni impegnata nell’educazione ecologica, basti ricordare gli importanti volumi “Abitare con saggezza la terra” del 1994 per Franco Angeli, “Per una pedagogia ecologica” del 2001 per La Nuova Italia e “La materia vivente e il pensare sensibile” del 2017 per Mimesis.

In questo nuovo volume pubblicato da Laterza, Mortari argomenta in favore di un umanesimo ecologico nel quale viene enfatizzata la dimensione relazionale tra gli esseri viventi, in un dialogo volto alla cura reciproca e mosso da un principio di responsabilità estesa all’ecosistema di cui si è parte. Seguendo le orme di Hans Jonas, Mortari invita a “pensare l’essere umano profondamente interconnesso col mondo biofisico” (p. 42). Questa responsabilità richiede una nuova sensibilità ecologica che Mortari si propone di promuovere attraverso un’educazione etica ecologicamente orientata e fondata sulla virtù. La prima tappa di questa impresa è una lettura pedagogica delle filosofie impegnate nell’etica ecologica, per poi valutare le loro implicazioni educative (capitoli 1-4). Successivamente, si tratta di enucleare le virtù che si situano al centro di un’educazione al prendersi cura (capitoli 5 e 6). Passando per un ancoraggio della pratica educativa ad un impegno etico e politico, consiste infine nell’elaborazione di alcune linee di azione educativa (capitoli 7 e 8).

Nella ricca e ampia disamina delle teorie di etica ecologica, dal biocentrismo all’ecocentrismo, spicca per rilevanza la discussione che Mortari presenta della *deep ecology* in contrasto con la visione antropocentrica. Questa discussione permette di cogliere l’originalità della proposta di Mortari che, come vedremo, si situa nel mezzo di questi due estremi, ascrivendo cioè un ruolo fondamentale all’umano nella pratica del prendersi cura, senza però ascrivere agli altri esseri viventi una disparità di valore. In particolare, rispetto al tema centrale della responsabilità, Mortari sostiene che l’estensione del sé implicata dalla *deep ecology*, che porta a esperire le violazioni nei confronti degli altri esseri viventi come una violazione al sé, è estremamente rischiosa. Infatti, l’agire etico ricadrebbe solo nella sfera del sé – seppur espansa – e quindi si identificherebbe con una forma di “egoismo tacito” (p. 144). Al contrario, Mortari sottolinea l’importanza di fondare l’etica ecologica in una visione che valorizzi l’alterità:

[...] identificare qualcosa come differente non equivale a escluderlo dall’ambito della responsabilità, ma porta a concepire l’agire etico non limitato a ciò che si sente parte di sé. Per coltivare una postura ecologicamente etica non si tratta di oscurare l’estraneità fra mondo umano e resto della natura, quanto di costruire una mappatura ontologica che, superate sia le varie forme di radicale discontinuità ontologica sia la tensione ad annullare ogni differenza, restituisca insieme alla percezione dell’alterità della natura anche la consapevolezza della struttura relazionale della realtà, dove ogni destino risulta accomunato (p. 145).

Questa visione che valorizza la differenza è alla base di una pratica educativa ecologica basata sul dialogo e la relazione e fortemente intrisa di responsabilità etica e politica.

Per Mortari questa differenza non è però quella delle teorie antropocentriche per le quali le forme viventi differenti dall'umano sono utilizzate come risorse per rispondere ai bisogni dell'umano. Essa è invece la differenza che è al cuore di una postura di ascolto, rispetto e impegno nei confronti dell'altro da sé. È la responsabilità dell'etica della cura: "un comportamento si può definire di cura quando è guidato dall'intenzione di creare le condizioni necessarie a preservare, riparare, promuovere la vita verso la sua piena realizzazione" (p. 152). L'etica della cura, alternativa ai due estremi della *deep ecology* e dell'antropocentrismo, si realizza aristotelicamente nell'agire virtuoso, ovvero in un agire mosso da virtù quali coraggio, pazienza e generosità. Si tratta quindi di restituire all'umano un ruolo fondamentalmente etico, senza tuttavia porlo al centro di un mondo che ruota attorno ai suoi interessi, bisogni e consumi. Ciò che è invece al centro è la relazione, relazione essenzialmente di cura in quanto rispetto e impegno per ciò che è radicalmente estraneo a noi. Relazione vissuta in prima persona, nell'incontro conoscitivo "aperto e ricettivo" (p. 63) che fa dell'esperienza il punto di partenza per l'elaborazione di nuovi vocabolari. La natura infatti non è un già dato, ma nell'incontro il soggetto sperimenta "un pensare generativo, che inventa inediti percorsi di interpretazione dell'esperienza" (p. 64). La relazione di cura è quindi una relazione intelligente che permette di sperimentare nuove forme di pensare l'esperienza. Non solo quindi l'ambito etico e politico sono congiunti nell'educazione ecologica promossa dalla Mortari, ma anche la dimensione epistemica.

Il messaggio della Mortari, a questo riguardo, potrebbe essere riassunto nell'espressione inglese *down to earth*. Una persona *down to earth* non è solo "con i piedi per terra", ma è anche capace di una postura epistemica diretta, umile e onesta, tesa a ricercare, nel nostro caso, le relazioni dinamiche che connettono l'unità vivente. Questa capacità va educata, addestrata, coltivata. Per Mortari ciò si identifica con un'educazione cognitiva ecologicamente orientata che permette dunque di "toccare la terra", incontrandola senza preconcetti, per reinventare significati nella e della relazione. Questa proposta non ha valore solo da un punto di vista pedagogico, nell'elaborazione di pratiche di educazione ecologica di cui Mortari si è fatta promotrice negli anni, ma anche teorico. Su questo, il capitolo 4 spicca per pregnanza e lucidità, nell'orchestrare un'indagine su un modo ecologico del conoscere, in linea con la prospettiva batesoniana, capace di coniugare esperienza diretta e riflessività. Evitando il dualismo tra pensiero e azione, o ragione e sentimento, Mortari infatti invita a concepire l'epistemico come quella pratica che si situa nell'esperienza, senza ridursi ad essa. L'esperienza infatti offre opportunità di apprendimento che permettono di rivedere i nostri modi di sentire, percepire e riflettere: "non è sufficiente imparare a conoscere la realtà circostante, ma è necessario apprendere anche a riflettere sui dispositivi cognitivi che usiamo" (p. 106), esercitando il pensiero critico.

Secondo Mortari, pensiero critico, rispetto e giustizia sono virtù fondamentali per un'etica della cura ecologica di questo tipo, come anche sobrietà, prudenza e

benevolenza. Il coraggio di denunciare ciò che sbagliato, eco della *parrhesia* socratica, è “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” (p. 153). A questo riguardo, Mortari abbraccia la prospettiva della *radical ecology* per la quale è fondamentale educare a scoprire una qualità della vita sottratta alle logiche del consumo. Il pensiero critico, strumento principe per mettere in atto processi di decostruzione dell’imperativo del consumo, viene quindi inteso come “un pensare che oltre a profilarsi come smascheramento dei paradigmi antiecologici, si impegna nell’analisi delle contraddizioni economiche e politiche del nostro tempo” (p. 158).

L’educazione ecologica proposta da Mortari è quindi esplicitamente impegnata sul piano politico. Essa inoltre dialoga con quella branca dell’economia che si occupa di benessere. Secondo Mortari, infatti, bisogna mettere in discussione il concetto consumistico di benessere e riscoprire, invece, un’educazione alla conservazione che eviti lo spreco.

In questa prospettiva, fondamentale non è solo imparare a identificare i “bisogni essenziali” alla sopravvivenza e i “bisogni valorizzanti”, quei bisogni dell’anima che sono in relazione con la ricerca di una dimensione pienamente umana del percorso esistenziale, ma anche il saper discriminare questo tipo di bisogni da quelli inutili, pur sponsorizzati come essenziali dalla logica del mercato. È fondamentale imparare a stare all’essenziale, cioè a cercare la giusta misura nel soddisfare i vari tipi di bisogni (p. 164).

In linea con queste riflessioni emerge dunque un’ulteriore virtù da coltivare, quella della frugalità intesa come “capacità di sottrarsi alla tendenza spesso indotta dalla società del consumo a riempire il tempo di cose e attività incapaci di restituire senso” (p. 164). Il paradigma della semplicità, al cuore della proposta della *radical ecology*, è dunque inteso come “auto-socio-eco-realizzazione” (p. 165). Non si tratta cioè di veicolare un’immagine privativa del vivere ecologico ma di realizzare un benessere personale, sociale ed ecologico che sia libero dai condizionamenti di mercato che stimolano bisogni aggiunti. Un’educazione ecologica di questo tipo è dunque un’educazione di sé come coltivazione di virtù, ovvero come una coltivazione della “dimensione spirituale che fa trovare il principio d’ordine per discriminare l’essenziale e consentire la costruzione di quegli orizzonti di senso che poi alla vita interiore danno spessore” (p. 165).

Il richiamo alla dimensione spirituale non è svincolato dall’impegno politico. Per Mortari è infatti fondamentale coniugare la cura di sé non solo al pensiero critico ma anche a quell’immaginazione che è alla base delle pratiche politiche. Questo significa educare il pensiero a pensare mondi nuovi, sia in chiave utopica che distopica:

L’educazione al pensiero distopico, intesa come promozione della capacità non solo di concepire un mondo altro e migliore del presente, ma anche di prefigurare le azioni necessarie a renderlo attuale, coltiva un pensare capace di dischiudere possibilità inedite nel presente (p. 169).

Un’educazione ecologica che si fonda sulla virtù è quindi anche un’educazione alla fiducia nelle capacità di trasformazione non solo di sé (in quanto esseri umani educabili), ma anche del mondo. La fiducia nella possibilità di cambiamento è

dunque il motore di un pensiero che sa aprirsi al nuovo e di una pratica virtuosa che porta alla sua realizzazione.

In conclusione, il libro di Luigina Mortari, che sprizza di coraggio, determinazione e impegno, è un libro che andrebbe letto da tutti, non solo dagli specialisti delle scienze dell'educazione; andrebbe letto specialmente in questi tempi bui segnati dalla pandemia e dalla crisi ambientale, come antidoto al pessimismo che blocca e irrigidisce l'azione e come motivazione nei confronti di una responsabilità ecologica partecipata. Nutrimento di una postura etica del prendersi cura, di sé, di noi, di tutti.

Laura Candiotta



**Sarah M. Pike, *For the Wild. Ritual and Commitment in Radical Eco-Activism*, University of California Press, Oakland 2017, pp. 293.**

Quali sono le motivazioni profonde alla base dell'attivismo ecologico radicale e quali sono le fonti culturali e spirituali da cui esso trae la sua forza? Come si diventa attivisti? Quali sono e che significato hanno i rituali che accompagnano il processo di trasformazione individuale? Qual è lo stato d'animo collettivo che sostiene una protesta sempre rischiosa per la propria incolumità e libertà personale? Sono questi alcuni degli interrogativi che Sarah Pike, docente di religioni comparate alla California State University e studiosa del neopaganesimo negli Stati Uniti, si è posta in *For the Wild*. Convinta che "l'attivismo radicale [sia] una importante espressione delle tendenze sociali e politiche all'inizio del XXI secolo di fronte alle realtà dell'estinzione di massa e del cambiamento climatico" (p. 22), Pike ha indagato le connessioni tra cultura giovanile, religione/spiritualità e attivismo, un approccio intersezionale a lungo trascurato dagli studi.

*For the Wild*, scrive l'autrice nell'*Introduzione*, "affronta le questioni fondamentali legate alla costruzione dell'identità umana in relazione alle altre forme di vita (p. 2); si interroga sul ruolo delle esperienze infantili e la loro memoria nell'età adulta" e indaga il processo che conduce a dare valore alla vita non-umana, a parlare per la natura, con reverenza e solennità, al suo "diritto di esistere, persistere e rigenerare i propri cicli vitali", come recita la Costituzione dell'Ecuador del 2008, praticando l'azione diretta.

La ricerca di Pyke si basa su memorie pubblicate, corrispondenze, conversazioni e interviste – anche a coloro che si trovavano in carcere o che avevano scelto una vita itinerante passando da campo a campo di protesta –, riviste, opuscoli, e altro materiale di studio e propaganda diffuso da vari gruppi e organizzazioni<sup>1</sup>, nonché sull'analisi di testi musicali, produzioni artistiche e tatuaggi. *For the Wild* è uno studio etnografico condotto in profondità e fondato sulla osservazione e sulla partecipazione diretta. Ambientalista e vegetariana, negli anni Settanta attiva nel movimento antinucleare, così descrive il suo coinvolgimento nelle proteste e nei raduni degli attivisti/e radicali nel corso di un quinquennio:

Come partecipante che attorno al fuoco nelle profondità dei boschi ha pianto per coloro che erano in prigione o erano morti, che ha ascoltato gli omaggi commuoventi e le canzoni che venivano dal cuore, che ha riso alle battute e alla irriverenza che accompagnava il dolore e la collera, ero immersa nei valori e nei desideri delle comunità di attivisti. Nel contesto delle proteste e degli incontri ho fatto l'esperienza in prima persona della trasformazione dei miei ricordi della mia infanzia e delle relazioni con altre specie (p. 230).

Questo processo di trasformazione a partire dalle esperienze e dalle memorie infantili è richiamato in vari punti del volume, fin dal primo capitolo dedicato al rapporto tra la cultura giovanile e l'attivismo contemporaneo, alla genesi dei

---

<sup>1</sup> Earth First!, Animal Liberation Front (ALF), Earth Liberation Front (ELF), Trans and Women's Action Camps TWAC, People for the Ethical Treatment (PETA).

movimenti e alle loro radici storiche. Per molti attivisti e attiviste, la “conversione” avvenne nell’età dell’adolescenza o della prima giovinezza; ambientalismo, pacifismo, femminismo, neopaganesimo, ecologia profonda e anarchismo alimentarono in seguito il loro pensiero e il loro agire, ma fu prevalentemente la partecipazione ad eventi di protesta, come accadde a Nettle, redattrice per sei anni di “Earth First! Journal”, a cambiare la loro vita e la loro visione del mondo.

Al Tree sit di Bilston Glen<sup>2</sup>, ricorda Nettle, “ho scoperto la bambina interiore e quella profonda e sacra connessione con la natura che era stata cancellata dal sistema scolastico e dalla mia stessa angoscia e depressione di adolescente” (p. 40).

Gli attivisti condannati nel primo decennio del ventunesimo secolo avevano tratto ispirazione da movimenti e correnti di pensiero molto diverse: da collettivi quali Food not Bombs – una organizzazione attiva nelle proteste di Seattle –, da Sierra Club, dal movimento Occupy e dai movimenti per la giustizia sociale, per i diritti dei migranti, come No More Deaths in Arizona, per quelli dei nativi americani, dal pensiero antispesista e vegano, e non da ultimo dai gruppi rock punk e dalle bande Krishnacore le cui canzoni, che diffondevano l’idea della connessione tra tutte le forme di vita, spinsero molti alla militanza. Anche i movimenti religiosi e spirituali, la tradizione quacchera e il nuovo paganesimo ebbero un ruolo rilevante nel plasmare l’attivismo radicale. I collettivi dei “pagani contemporanei”, volti a far rivivere le tradizioni religiose precristiane con la loro enfasi sulla sacralità della vita – come una delle più antiche organizzazioni pagane degli Stati Uniti, The Church of All Worlds (CAW) – sono stati importanti nel promuovere una visione immanente del divino, un’energia che fluisce in tutte le cose. I riti e i seminari che si svolsero ai *Free Witch Camps* o alle *Radical Faeries* integravano paganesimo, cultura queer, anarchismo e ambientalismo radicale.

Dal punto di vista letterario per i gruppi quali Earth First! e Animal Liberation Front (ALF), negli anni Settanta e Ottanta fu fonte di ispirazione il romanzo di Edward Abbey, *The Monkey Wrench Gang* (1975), i cui protagonisti sono un gruppo di eco-eroi, i sabotatori vendicatori della terra. I movimenti ambientalisti radicali crebbero in modo significativo a partire dagli anni Ottanta e si radicalizzarono negli anni Novanta. Organizzazioni non centralizzate come Earth First! e clandestine come ALF, fondata nel 1976 e Earth Liberation Front (ELF), fondata nel 1992, fecero ricorso al sabotaggio e alla distruzione delle proprietà per salvare gli animali dalla vivisezione, liberarli dagli allevamenti per la produzione alimentare e per le pellicce. I danneggiamenti a laboratori o baleniere, la pratica del treespiking, ovvero quella di inserire lunghi chiodi nei tronchi per mettere fuori uso le seghe, nel 2006 furono equiparati al terrorismo e puniti con pene detentive fino a più di vent’anni in base all’*Animal Enterprise Terrorism Act* (AETA).

Azioni di disobbedienza civile, in particolare i tree-sits, furono le tattiche che ebbero maggiore diffusione nelle proteste contro la distruzione delle foreste. L’esempio più noto è quello di Julia Hill che visse 738 giorni su una sequoia, dal dicembre 1997 al dicembre del 1999, portando all’attenzione internazionale il destino degli alberi secolari minacciati dall’abbattimento. Tra le proteste che ebbero

---

<sup>2</sup> Nel 2002 presso Edimburgo si svolse una protesta contro la costruzione di una circonvallazione che avrebbe distrutto la valle di Bilston a cui parteciparono attivisti di molti paesi.

il maggior successo Pyke ricorda quella che si svolse alle *Oregon's Cascade Mountains* che si protrasse per 11 mesi tra il 1995 e il 1996 e si concluse con il divieto governativo di sfruttamento di quei boschi. Altre azioni di protesta ebbero come obiettivi la diffusione della consapevolezza delle cause del cambiamento climatico, l'opposizione alla pratica del *Mountain top removal* e della caccia.

Le numerose interviste, le corrispondenze epistolari con attivisti e attiviste ha permesso all'autrice di rilevare l'importanza decisiva delle esperienze infantili di un rapporto intimo con la natura nel forgiare un modo di pensare e di essere nel mondo che determinò le loro scelte nell'età della giovinezza. “Attraverso i ricordi, molti di loro crearono un mondo infantile che offre un futuro ideale in cui gli umani imparano ad ascoltare le altre specie e a vivere con loro in modi che non mettano i bisogni umani al primo posto” (p.72).

“Sono cresciuta in campagna, in un frutteto, e trascorrevi gran parte del tempo arrampicandomi sugli alberi e giocando nei ruscelli [...] cercavo di vivere la mia vita pensando a ogni cosa come sacra” (p. 78). Anche Julia Hill, che adottò il nome di Julia Butterfly Hill, ha fatto risalire all'infanzia l'origine del suo attivismo, al momento in cui, all'età di sei o sette anni, una farfalla si posò su di lei. Le esperienze infantili che permangono nella memoria sono esperienze dirette, sensoriali, talvolta animistiche, relazioni di intimità in seguito soppresse da una visione disincantata della natura e dal razionalismo.

Quando i bambini esplorano il paesaggio – tracciando sentieri, trovando vie per arrampicarsi sugli alberi, creando dighe sui piccoli ruscelli – esternalizzano il loro senso di sé negli spazi intorno a loro e nello stesso tempo interiorizzano il paesaggio esterno. In questo modo agiscono sul mondo naturale, mentre questo agisce su di loro; e in questa intimità con la natura plasmano attivamente il paesaggio. Questa dinamica di co-diventare e di intimità spesso giunge a caratterizzare anche l'azione diretta (p. 76).

Nei racconti degli attivisti e delle attiviste, gli adulti – la madre, il padre, una nonna – ebbero un ruolo decisivo nel suscitare il senso della meraviglia di fronte al mondo naturale; all'importanza dell'adulto nel favorire nel bambino quella risposta emotiva che sarebbe durata tutta la vita, Rachel Carson aveva dedicato il suo celebre scritto del 1956 *Help Your Child to Wonder*.

Tuttavia, rileva Pyke, vi è anche un “lato oscuro della meraviglia”; le memorie infantili sono “dolci-amare”, cariche di sofferenza e senso di perdita.

Per molti attivisti la meraviglia infantile trasferita nell'agire adulto è tutto ciò che placa il loro dolore per la distruzione ambientale e le attese apocalittiche di un collasso sociale e ambientale. Le memorie infantili incarnano questa tensione tra meraviglia e dolore, speranza e perdita (pp. 81-82).

L'idea e la percezione profonda della vulnerabilità della vita dà forma alla protesta. Gli attivisti e le attiviste espongono il loro corpo – altrettanto vulnerabile degli animali e degli alberi che vogliono proteggere – al pericolo di rimanere feriti e uccisi, come accadde ad alcuni di loro travolti dai macchinari o dai tronchi degli alberi abbattuti.

Spinge all'azione anche il dolore per la privazione dell'infanzia contemporanea dell'esperienza della vita nella natura, una condizione che Robert Michael Pyle ha chiamato l'“estinzione dell'esperienza” (Pyle 1993) e a cui attivisti/e oppongono il

progetto di rinaturalizzare gli ecosistemi e gli esseri umani, abbattendo barriere e dualismi.

L'enfasi degli attivisti sull'infanzia, non è semplicemente l'enfasi sull'esperienza infantile nella natura e con gli amici animali; costituisce un preciso modo di pensare che a sua volta dà alla protesta caratteristiche precise. I confini tra umani e nonumani, tra passato e presente – tutte le dicotomie così fondamentali nella razionalità “adulta” – per gli attivisti divengono fluide (p. 102).

L'ascesa e la vita sugli alberi è un'esperienza di rinaturalizzazione che induce un senso di semplificazione e di umiltà.

Quando gli attivisti si arrampicano sugli alberi, entrano in un mondo arboreo popolato da uccelli e scoiattoli volanti e altre specie che raramente possono incontrare altrove [...] Dopo molti giorni di vita sulle pensiline la distinzione tra il corpo umano e la corteccia sfuma (p. 115)

Questo processo di trasformazione è favorito e accompagnato da attività ritualizzate.

Le attività di protesta ritualizzate, come creare uno spazio sacro nei campi all'interno delle foreste, sedere sulla cima degli alberi, incatenarsi alle recinzioni per impedire l'abbattimento, allo stesso tempo costruisce e rafforza le memorie precedenti di identificazione emotiva e fisica con gli alberi e la natura in generale. Queste esperienze trasformano giovani uomini e giovani donne in attivisti/e e confermano il loro impegno nell'azione diretta in un processo simile al rito di passaggio (p. 107).

I tatuaggi, diffusi tra gli attivisti, ricordano loro l'impegno, la volontà di identificarsi in modo permanente con la propria causa o la devozione alla propria purezza interiore (Krishnacore). Questi comportamenti, e in particolare l'identificazione con gli alberi, la pratica del tree-sits e il desiderio di rinaturalizzare sé stessi e l'ambiente, percepiti da molti attivisti e attiviste come un servizio religioso, sono normalmente considerati comportamenti e desideri al di fuori della civiltà, concepita tuttora come un valore in opposizione alla natura, alle foreste, alle terre incolte o “selvagge”.

Un altro tema su cui si rivolge l'attenzione dell'autrice è quello della creazione di comunità, come i *Free States* (Cascadia Free state 1995-1996; Minnehaha 1998), ovvero la creazione di spazi liberi al fine di consentire una presenza continua di attivisti a difesa di boschi, per impedire la costruzione di strade, l'estrazione di minerali, il fracking, di denunciare le cause del cambiamento climatico, e non da ultimo di addestrarsi nelle tecniche e nelle pratiche di protesta. Eppure, questi movimenti che aspirano ad essere radicalmente inclusivi, nella pratica non sempre sono riusciti e riescono a cogliere la connessione tra tutte le forme di dominio, di genere, di razza, di classe.

Il sessismo è stata la questione che ha causato maggiore tensione all'interno dei movimenti. Se fin dal XIX secolo le donne hanno rappresentato la maggioranza nelle organizzazioni per i diritti degli animali, in alcune organizzazioni, e in particolare in Earth First!, che pure è nata come una organizzazione decentrata e non gerarchica, gli uomini sono rimasti a lungo i portavoce del movimento e l'attivismo negli anni Ottanta si è fondato su atti individuali di audacia. Così Judi Bari, una delle più note leader di Earth First!, descrisse un tale modello maschile di attivismo, quello del “grande uomo che si inoltra nella grande natura selvaggia per salvare i grandi alberi” (Bari 1992, p. 2).

Fu Judi Bari ad affermare con forza la necessità di affrontare alle radici il problema della distruzione ambientale e di connetterla con altre forme di dominio. A questa di attivista ed “ecopedagogista” (Kahn 2010, p. 145) che introdusse una sensibilità ecofemminista nel movimento, Pyke dedica solo brevi cenni. Eppure l’attivismo di Bari e il dibattito che sollevò all’interno del movimento sulle tattiche e le strategie per il mutamento sociale, benché noti (Bari 1994; Shantz 2002; Coleman 2005), meritavano forse di essere narrati più nel dettaglio. Verso la fine degli anni Ottanta in Earth First! nacque un contro-movimento di attivisti e attiviste che vollero portare all’attenzione le questioni politiche, economiche, sociali e di genere all’origine della distruzione della natura. Questi orientamenti emersero in particolare nel corso delle cosiddette *Redwood wars* degli anni Novanta nella regione della California settentrionale, e si espressero nella critica a un attivismo basato in gran parte sull’audacia e il sabotaggio e alla tendenza a considerare i lavoratori delle imprese di disboscamento come antagonisti. Individui isolati, sostenne Bari, per quanto coraggiosi, non avrebbero potuto condurre a quel vasto mutamento sociale necessario per salvare il pianeta (Bari 1994). Convinta che una vera prospettiva biocentrica dovesse sfidare il capitalismo e che il destino delle foreste fosse legato a quello delle comunità locali, Judi Bari promosse il dialogo con i lavoratori e la popolazione locale al fine di dar vita a una protesta di massa nonviolenta.

Rifacendoci agli insegnamenti del movimento per i diritti civili, lanciammo un appello a livello internazionale affinché i Freedom Riders per le foreste venissero in California e si impegnassero in una lotta nonviolenta di massa per fermare il massacro delle sequoie (Bari 1994, p. 222).

Fu così che nel 1990 3000 attivisti di varie provenienze e orientamenti parteciparono al *Redwood Summer*, un evento organizzato da Judi Bari e dall’International Workers of the World (IWW) che si protrasse per tre mesi ed ebbe una rilevanza internazionale. Erano risultati rilevanti se si pensa che alle manifestazioni precedenti non avevano partecipato mai più di 150 giovani. Fu in quell’occasione che Bari rimase gravemente ferita da una bomba esplosa sotto il sedile della sua auto e che le causò danni permanenti<sup>3</sup>. Dopo l’attentato le donne si misero decisamente alla guida della protesta e da allora la diffusione del messaggio ecofemminista e la stessa decisione coraggiosa di Julia Hill negli anni Novanta di vivere per due anni su una sequoia, deve essere considerata parte dell’eredità creata da Judi Bari (Kahn 2010, p. 146).

Da allora, inoltre, si andarono moltiplicando gli episodi in cui gli attivisti fecero causa comune con le popolazioni locali, come nel corso delle proteste contro il *Mountain top removal* in Appalachia, o nel corso delle campagne per la sopravvivenza delle comunità montane in West Virginia.

Le proteste di Seattle del 1999 e il movimento Occupy dieci anni dopo, rafforzarono la tendenza ad includere nella propria visione altre cause, quali i diritti dei lavoratori, il femminismo, la questione nucleare. A partire dagli anni 2000 la

---

<sup>3</sup> L’FBI sostenne che Bari era una terrorista che aveva preparato e stava trasportando la bomba. Nel 2002, a cinque anni dalla morte di Judi Bari, l’accusa fu ritenuta inconsistente e una violazione delle libertà civili. Bari, che riportò danni permanenti alla pelvi, fino all’ultimo lavorò incessantemente alla causa intentata nei confronti dell’FBI e della polizia. Judi Bari morì di cancro al seno e rifiutò le terapie previste nei protocolli medici.

voce delle attiviste si fece più forte; le attiviste crearono spazi separati come il *Trans and Women's Action Camp* (TWAC) e le teorie femministe, queer e transgender divennero in sempre maggior misura oggetto di discussione negli incontri e nei seminari.

Il senso di far parte dello stesso impegno per la stessa causa che si creò negli incontri e negli *action camps* era spesso connotato anche dal comune senso di perdita, dal rimpianto per un lontano passato in cui gli esseri umani vivevano in armonia con la natura, dal dolore per la continua violazione della natura.

Il capitolo che chiude il volume è dedicato al dolore e al lutto, al sentimento che domina lo stato d'animo degli attivisti e delle attiviste. La protesta, scrive Pyke, è un continuo ricordo dei morti, di tutte le vittime della sesta estinzione, un "lutto perpetuo" per la morte delle creature non umane e degli alberi di chi ha un'intima conoscenza della loro sofferenza e distruzione.



*Old Growth Clearcut in Oregon.* Fotografia di Francis Eatherington, scattata il 22 ottobre 2000, nel testo di Pyke a p. 200.

La vergogna, una "vergogna di specie", il senso di colpa e la disperazione per quanto il genere umano infligge all'ambiente naturale, inducono un senso di urgenza che tende a rafforzare una visione che privilegia l'azione immediata, una visione improntata alla sfida e al sacrificio, ma pur sempre guidata da un grande amore per la natura nonumana e dalla speranza. Speranza in nuove comunità, nella possibilità di salvare ciò che dell'ambiente naturale è rimasto; speranza nel collasso della civiltà industriale sulle cui ceneri, come ha affermato Julia Hill, "iniziare a costruire il meraviglioso giardino che desideriamo", un pianeta rinaturalizzato dove sia possibile

ritrovare l'incanto del rapporto con la natura e dove la vita umana e non umana abbiano lo stesso valore e godano dello stesso rispetto.

A questa tensione etica che plasma l'attivismo il libro di Sarah Pyke ha voluto dare un rilievo che fino ad ora non ha avuto. Una ricerca in cui partecipazione emotiva, rigore storico ed etnografico si intrecciano in modo sapiente.

Bruna Bianchi

### Opere citate

Bari Judi, *The Feminization of Earth First!*, 1992, consultabile in rete all'indirizzo: <https://www.historyisaweapon.com/defcon1/barifemef.html>; ultima consultazione 22 agosto 2020.

Bari Judi, *Timber Wars*, Common Courage Press, 1994.

Coleman Kate, *The Secret Wars of Judi Bari*, Encounter Books, San Francisco 2005.

Pyle Robert Michael, *The Thunder Tree. Lessons from an Urban Wildland*, Oregon State University Press, Corvallis 1993.

Kahn Richard, *Critical Pedagogy, Ecoliteracy & Planetary Crisis*, Lang, New York-Washington-Baltimore-Frankfurt am Main-Berlin-Brussels-Vienna-Oxford 2010.

Shantz Jeffrey, *Judi Bari and the "feminization of Earth First!: The convergence of class, gender and radical environmentalism*, in "Feminist Review", vol. 70, 2002, pp. 105-122.