

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 poggia¹. 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 umana². Un nuovo sistema di pensiero

¹ 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.

² 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 capitalismo³. 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”⁴. 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 viventi⁵. 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 salvifica⁶. Pedagogisti ed educatori devono quindi prendere

³ 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.

⁴ Karen Malone, *Children in the Anthropocene: How Are They Implicated?* (pp. 507-533).

⁵ 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).

⁶ 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 occidentale⁷. 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"⁸. 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 stesso⁹.

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-ecologici¹⁰. 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 scientifica¹¹.

⁷ Helen Widdop Quinton - Ferdousi Khatun, *Childhoodnature Alternatives: Adolescents in India, Nepal, and Bangladesh Explore Their Nature Connectedness* (pp.1043-1074).

⁸ 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).

⁹ Bryan Wee, *The Nature of Childhood in Childhoodnature* (pp. 1025-1042).

¹⁰ Shelley Hannigan - Anna Kilderry - Lihua Xu, *Patterning in Childhoodnature* (pp. 1753-1774).

¹¹ 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 250¹². 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 tradizionali¹³. 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 contemporanee¹⁴.

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, esploratori¹⁵. 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 tutela¹⁶. Nondimeno, in ragione di una realtà sociale infantile sempre più varia, segnata da

¹² Peter H. Kahn Jr. - Thea Weiss - Kit Harrington, *Child-Nature Interaction in a Forest Preschool* (pp. 469-492).

¹³ Michiko Inoue, *Fostering an Ecological Worldview in Children: Rethinking Children and Nature in Early Childhood Education from a Japanese Perspective* (pp. 995-1024).

¹⁴ Yu Huang - Jian Liu, Jin Wang - Yan-ni Xie, *Childhoodnature in Anthropocene Times: Experience from Chinese Curriculum Reform* (pp. 623-635).

¹⁵ 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.

¹⁶ 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-centrismi¹⁷ 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)¹⁸.

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 natura¹⁹. 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 ambientale²⁰. Ne consegue la necessità di diffondere tali

¹⁷ 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).

¹⁸ 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).

¹⁹ 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).

²⁰ 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 climatici²¹; 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 bambino²².

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 comportamenti²³. 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’ambiente²⁴. 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 natura²⁵. 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-pianta²⁶.

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

²¹ Elisabeth Barratt Hacking - Debra Flanders Cushing - Robert Barratt, *Exploring the Significant Life Experiences of Childhoodnature; Practitioners’ Reasons to Train* (pp. 759-776).

²² 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).

²³ Martha Hart Eddy - Ann Lenore Moradian, *Childhoodnature in Motion: The Ground for Learning* (pp. 1791-1814).

²⁴ Louise Gwenneth Phillips, *Sticky: Childhoodnature Touch Encounters* (pp. 1619-1638).

²⁵ Carie Green, *Embodied Childhoodnature Experiences Through Sensory Tours* (pp. 879-899).

²⁶ 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 contaminazione²⁷. 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 animale²⁸.

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”²⁹. 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 esistenziale³⁰. 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 adulti³¹. L'educazione

²⁷ 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).

²⁸ 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).

²⁹ Sue Waite - John Quay, *In Place(s): Dwelling on Culture, Materiality, and Affect* (pp. 179-198).

³⁰ 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).

³¹ 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”³² e quindi prendersi cura di un luogo significa prendersi cura di sé e degli altri e di tutti gli esseri³³. 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 ambientale³⁴. 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 tutelare³⁵. 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 planetaria³⁶.

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).

³² Ron Tooth, Peter Renshaw, *Children Becoming Emotionally Attuned to “Nature” Through Diverse Place-Responsive Pedagogy* (pp. 1423-1443).

³³ Donald Gray - Edward M. Sosu, *Renaturing Science: The Role of Childhoodnature in Science for the Anthropocene* (pp. 557-585).

³⁴ Martha Hart Eddy - Ann Lenore Moradian, *Childhoodnature Pedagogies and Place: An Overview and Analysis* (pp. 1791-1814).

³⁵ 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).

³⁶ Anneliese Mueller Worster - Jennifer Whitten, *Responsive Environmental Education: Kaleidoscope of Places in the Anthropocene* (pp. 661-684).

forme di vita³⁷. 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-specie³⁸. 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 nuovi³⁹.

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"⁴⁰. 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"⁴¹, quella vitale meraviglia in grado di costituire consapevolezza e una nuova coscienza ambientale.

Matteo Ermacora

³⁷ David Rousell - Dilafruz Williams, *Section Introduction: Ecological Aesthetics: New Spaces, Directions, and Potentials* (pp. 1603-1617).

³⁸ 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).

³⁹ David Rousell - Amy Cutter-Mackenzie-Knowles, *Uncommon Worlds: Toward an Ecological Aesthetics of Childhood in the Anthropocene* (pp. 1657-1706).

⁴⁰ Karin Murriss, *Posthuman Child and the Diffractive Teacher: Decolonizing the Nature/Culture Binary* (pp. 31-55).

⁴¹ Si veda David A. Greenwood, *Rachel Carson's Childhood Ecological Aesthetic and the Origin of The Sense of Wonder* (pp. 1639-1656).