



ABRIL 2016

VOL 5.1



NATURALEZA E INFANCIA

ISSN 2255-0666

**RELADEI – REVISTA LATINOAMERICANA
DE EDUCACIÓN INFANTIL**

VOL. 5 • N. 4 • ABRIL 2016

PUBLISHING HEADQUARTER

Facultad de Ciencias de la Educación
Rúa Xosé María Suárez Núñez, s/n. Campus Vida
15782 Santiago de Compostela, Spain

EXECUTIVE MANAGEMENT

Orsa, Fondazione Montessori Italia

EDITA

ILAdEI – Instituto Latinoamericano
de Estudios sobre la Infancia
www.iladei.net

ON-LINE PUBLICATION www.reladei.net

GRAPHIC AND DESIGN

Elisa Zambelli, Fondazione Montessori Italia
elisa.zambelli@fondazionemontessori.it

RELEASE DATE Abril 2016

ISSN 2255-0666

EDITORIAL MANAGEMENT

Miguel A. Zabalza Beraza. Profesor catedrático de la
Univ. de Santiago de Compostela, España
miguel.zabalza@usc.es
Massimo Baldacci, Profesor catedrático de la
Universidad de Urbino, Italia
massimo.baldacci@uniurb.it

SCIENTIFIC SUPERVISOR FOR ITALY

Berta Martini, Università di Urbino Carlo Bo, Italia
berta.martini@uniurb.it

SCIENTIFIC SUPERVISOR FOR SPAIN

Maria Ainoha Zabalza Cerdeiriña. Profesora de la
Univ. de Vigo, España mariaainoa.zabalza@uvigo.es

ILADEI-RELADEI COMMUNICATION TEAM

Lois Ferradás Blanco, España lois.ferradas@usc.es
Julia O. Formosinho, Portugal jffformosinho@gmail.com
Quinto Borghi, Italia qborgchi@gmail.com
Inés de Côrte Vitoria, Brasil mvitoria@puhrs.br
Noemí Burgos, Argentina noemiburgos2@gmail.com
Rosa María Cruz Guzmán, México
rmcruz82@hotmail.com

ADMINISTRATIVE OFFICE

Maria Ainoha Zabalza Cerdeiriña. Profesora de la
Univ. de Vigo, España mariaainoa.zabalza@uvigo.es
Lucía Casal de la Fuente. Investigadora en la Univ. de
Santiago de Compostela, España lucia.casal@usc.es
María Lidia Platas Ferreiro. Profesora de la Univ. de
Santiago de Compostela, España lidia.platas@usc.es
Battista Quinto Borghi, Fondazione Montessori Italia
qborgchi@gmail.com

TECHNICAL ADMINISTRATIVE OFFICE

Pablo César Muñoz Carril. Profesor de la Univ. de
Santiago de Compostela, España
pablocesar.muñoz@usc.es

ILADEI EDITORIAL COMMITTEE

Lois Ferradás Blanco, España lois.ferradas@usc.es
Julia Oliveira Formosinho, Portugal
jffformosinho@gmail.com
Battista Quinto Borghi, Italia qborgchi@gmail.com
Inés de Côrte Vitoria, Brasil mvitoria@puhrs.br
Noemí Burgos, Argentina noemiburgos2@gmail.com
Rosa María Cruz Guzmán, México
rmcruz82@hotmail.com

ITALIAN TRANSLATION SUPERVISOR

Battista Quinto Borghi, Italia qborgchi@gmail.com

PORTUGUESE TRANSLATION SUPERVISOR

Inés de Côrte Vitoria, Brasil mvitoria@puhrs.br

ENGLISH TRANSLATION SUPERVISOR

Raquel Vázquez Ramil, España raquel@acett.org

INTERNATIONAL SUPPORT COMMITTEE

Joao Formosinho, Portugal
joaomanuelformosinho@gmail.com
Naire Capistrano, Brasil nairecapistrano@hotmail.com
Maristela Angotti, Brasil maristela_angotti@hotmail.com
Verónica Chaverini, Chile vechaverini@gmail.com
Myriam Oyaneder, Chile myriam.oyaneder@gmail.com
Dalid Cervantes, México adasa77@hotmail.com
Ángeles Abelleira, España angelesabelleira@edu.xunta.es
Gaby Fujimoto. EEUU gufujimoto@oas.org

SCIENTIFIC COMMITTEE

Ajello, Anna Maria, Univ. di Roma (I)
Angotti, Maristela, Un. de Sao Carlos, Araraquara (B)
Annacontini, Giuseppe, Univ di Lecce (I)

- Antón, Montserrat, Univ. Autònoma de Barcelona (S)
- Araujo, Sara, Univ. de Porto (P)
- Arnaiz, Vicenç, Menorca (E)
- Asunçao Folque, Univ. de Evora (P)
- Baldacci, Massimo, Univ. di Urbino (I)
- Barbour, Nancy, Pennsylvania State University (USA)
- Barioni, René, Univ. di Losanna (CH)
- Bellatalla, Luciana, Univ. di Ferrara (I)
- Bennett, Jhon, Early Childhood and Family Unit, UNESCO
- Bertolini, Marta, Univ. Nacional del Noroeste (RA)
- Bertram, Tony, Centre for Research in Early Childhood (CREC), Birmingham, England
- Bondioli, Ana, Univ. di Pavi (I)
- Borghi, Quinto Battista (I)
- Cambi, Franco, Univ. di Firenze (I)
- Carr, Margaret, Univ. of Waikato (NZ)
- Chiantera, Angela, Univ. di Bologna (I)
- Colicchi, Enza, Univ. di Messina (I)
- Corsi, Michele, Univ. di Macerata (I)
- Cottini, Luci, Univ. di Udine (I)
- Cullen, Carlos, Univ. de Buenos Aires (RA)
- Cuomo, Nicola, Univ. di Bologna (I)
- Da Costa, Jaderson, PUCRS, Porto Alegre (BR)
- Da Cunha, Susana, Univ. Federal Rio Grande do Sul, Porto Alegre (BR)
- Dallari, Marco, Univ. di Trento (I)
- D'Amore, Bruno, Univ. di Bologna (I)
- De Marco, Nélida, Univ. Nacional de Río Cuarto (RA)
- Dozza, Liliana, Univ. di Bolzano (I)
- D'Ugo, Rossella, Univ. di Urbino (I)
- Ellerani, Piergiuseppe, Univ. di Lecce (I)
- Escudero, Zulma, Univ. Nacional de San Luis (RA)
- Escuredo, José Carlos, Univ. Nacional de Luján (RA)
- Estela, Ma. Teresa, Univ. Lisboa (P)
- Esteves, Manoela, Univ. Lisboa (P)
- Figueiredo, Irene, Univ. de Porto (P)
- Fioretti, Silvia, Univ. di Urbino (I)
- Fiorucci, Massimiliano, Univ. di Roma (I)
- Formosinho, Joao, Univ. Católica de Lisboa (P)
- Frabboni, Franco, Univ. di Bologna (I)
- Gariboldi, Antonio, Univ. Modena-Reggio Emilia (I)
- Hoyuelos, Alfredo, Univ. Pública de Navarra (E)
- Iris, María, Univ. Nacional de La Pampa (RA)
- Kanitza, Silvia, Univ. di Milano (I)
- La Face, Giuseppina, Univ. di Bologna (I)
- Laneve, Cosimo, Univ. di Bari (I)
- Lera, María José, Univ. de Sevilla (E)
- Loiodice, Isabella, Univ. di Foggia (I)
- Lupi, Andrea, Univ. di Urbino (I)
- Macinai, Emiliano, Univ. di Firenze (I)
- Magnoler, Patrizia, Univ. di Macerata (I)
- Margiotta, Umberto, Univ. di Venezia (I)
- Mattozzi, Ivo, Univ. di Bologna (I)
- Michelini, Maria Chiara, Univ. di Urbino (I)
- Mir, Ma. Luisa, Univ. Illas Baleares (E)
- Monge, Graciette, Beja (P)
- Mortari, Luigina, Univ. di Verona (I)
- Navarro, Marta, Univ. Nacional del Comahue (RA)
- Neves, André, Sao Paulo (BR)
- Nigris, Elisabetta, Univ. di Milano (I)
- Paiva Campos, Bartolo, Univ. de Porto (P)
- Palacios, Jesús, Univ. de Sevilla (E)
- Paniagua, Gema, Equipos de Atención Temprana, Madrid (E)
- Parrilla, Angeles, Univ. de Vigo (E)
- Pascal, Christine, Centre for Research in Early Childhood (CREC), Birmingham, England
- Pellerey, Michele, Univ. di Roma (I)
- Perla, Loredana, Univ. di Bari (I)
- Pezzano, Teodora, Univ. di Reggio Calabria (I)
- Pinto, Franca, Univ. di Foggia (I)
- Porter Galetar, Univ. Autònoma Metropolitana (MEX)
- Pujol, Ma. Antonia, Univ. de Barcelona (E)
- Riera, Ma. Antonia, Univ. Illas Baleares (E)
- Rizzardi, Mario, Univ. di Urbino (I)
- Rossi, Piergiuseppe, Univ. di Macerata (I)
- Sánchez, Teresa, Univ. de Santiago de Compostela (E)
- Santana, Joao Carlos, PUCRS, Porto Alegre (BR)
- Sarracine, Vincenzo, Univ. di Caserta (I)
- Sbaragli, Silvia, Univ. di Locarno (CH)
- Silva, Ma. del Carmen, Univ. Nacional de Lujan (RA)
- Simonstein, Selma (RCH)
- Sirignano, Chiara, Univ. di Macerata (I)
- Sisto, Celso, Río de Janeiro (BR)
- Syssa Jacob, PUCRS, Porto Alegre (BR)
- Ulivieri, Simonetta, Univ. di Firenze (I)
- Valentini, Manuela, Univ. Di Urbino (I)
- Vannini, Ira, Univ. di Bologna (I)
- Villela, Marcos, PUCRS, Porto Alegre (BR)
- Vinci, Viviana, Univ. di Bari (I)
- Volpicella, Angela, Univ. di Bari (I)
- Gabriel Junqueira, Sao Paulo (BR)
- Wallnoefer, Gerwald, Univ. di Bolzano (I)
- Zecca, Luisa, Univ. di Milano (I)
- Zuccoli, Franca, Univ. di Milano (I)

In this number

EDITORIAL

- 9 Infancia y Naturaleza
Childhood and Nature
~ Miguel Ángel Zabalza Beraza

MONOGRAPHIC/MONOGRÁFICO

INFANCIA, NATURALEZA Y CALIDAD DE VIDA: RESONANCIAS PEDAGÓGICAS DE LA ENCÍCLICA LAUDATO SI'

CHILDHOOD, NATURE AND QUALITY OF LIFE:

PEDAGOGICAL RESONANCES OF THE ENCYCLICAL LAUDATO SI'

Coordinador: Massimo Baldacci (Univ. Urbino)

y Lois Ferradás (Univ. Santiago de Compostela)

- 15 La casa comune – Introduzione al monografico
La casa común – Introducción al monográfico
~ Massimo Baldacci
- 18 Ecologia e sviluppo umano: la questione dell'infanzia
Ecología y desarrollo humano: la cuestión de la infancia
Ecology and human development: the issue of childhood
~ Furio Pesci
- 31 La Pedagogia di Papa Francesco
La Pedagogía del Papa Francisco
Pope Francesco Pedagogy
~ Franco Frabboni
- 39 Laudato si'. Sfide educative tra EXPO 2015 e COP 21
Laudato si'. Retos educativos de la EXPO 2015 y COP 21
Laudato si'. Educational challenges of EXPO 2015 and COP 21
~ Pierluigi Malavasi
- 49 Linee educative nella Lettera Enciclica sulla cura
della casa comune Laudato si'
Líneas educativas en la Carta Encíclica sobre el cuidado
de la casa común Laudato si'
Educational Lines in the Encyclical Laudato si'
on the care of the common home
~ Paola Dal Toso
- 55 Educazione e spiritualità ecologica per la cura della casa comune
Educación y espiritualidad ecológica para el cuidado de la casa común
Education and ecological spirituality for the care of the common home
~ Teresa Giovanazzi

BLEND/MISCELÁNEA

- 65** Relación entre la creatividad y las funciones ejecutivas en alumnos de Educación Infantil
Relationship between creativity and executive functions in pre-school education
~ Irene Díaz Rojas & Verónica López Fernández
- 74** Inteligencias Múltiples en la Etapa de Infantil a través del trabajo por proyectos *Señalizo el cole*
Multiple Intelligences in the early childhood education using work projects *Signposting the School*
~ Juan Manuel Enríquez Palomares & Lourdes Aragón Nuñez
- 85** Diseño de ambientes para el juego: práctica y reflexión en educación infantil
Design of environments for the game: practice and reflection in early childhood education
~ María Consuelo Martín Cardinal & Sandra Marcela Durán Chiappe

EXPERIENCES

- 99** Una experiencia bilingüe exitosa para todos en educación infantil
A successful bilingual experience for all children in Early Childhood Education
~ Marta Sandoval Mena, Nieves Poudereux Sánchez & Isabel García Gómez
- 106** Educar en la naturaleza en el asfalto
Environmental education in the concrete jungle
~ Ángeles Abelleira Bardanca

NETWORK/EN LA RED

- 111** Educar en la naturaleza
~ Ángeles Abelleira Bardanca

REVIEWS/RECENSIONES

- 127** Elogio del papel (Roberto Casati)
~ Ángeles Abelleira Bardanca
- 129** María de Maeztu. Una antología de textos (Ángel Serafín Porto Ucha y Raquel Vázquez Ramil)
~ Lucía Casal de la Fuente
- 131** Sólo es el principio (Jean-Pierre Pozzi y Pierre Barougier)
~ Lucía Casal de la Fuente



Ecologia e sviluppo umano: la questione dell'infanzia

Ecología y desarrollo humano:
la cuestión de la infancia

*Ecology and human development:
the issue of childhood*

Furio Pesci

ITALIA

ABSTRACT

Lecologia dello sviluppo umano è da tempo un aspetto importante della ricerca educativa; a partire dalla teoria educativa di Maria Montessori e dagli studi di Urie Bronfenbrenner l'ecologia è parte integrante di una visione aggiornata delle prassi educative. Le recenti discussioni riguardanti la protezione e la sostenibilità dell'ambiente richiamano anche oggi l'attenzione degli studiosi e degli educatori su questa questione. L'enciclica di papa Francesco sulla crisi ambientale richiama tutti gli uomini, a prescindere dalla loro fede religiosa, a prendere iniziative per la difesa dell'ambiente e per la promozione di migliori condizioni di vita delle persone umane e persino di tutti gli esseri viventi. La questione ecologica richiama l'esigenza di una protezione del principale ambiente educativo e di vita del bambino, che è la famiglia; la recente risoluzione del Consiglio delle Nazioni Unite per i diritti umani sottolinea questo obiettivo e costituisce una base per una profonda riflessione sulle migliori pratiche da realizzare al fine di offrire all'infanzia le cure di cui ha bisogno e garantire la tutela dei suoi diritti. Montessori offre suggerimenti interessanti per la pratica educativa.

KEY WORDS

Ambiente educativo, Educazione infantile, Allevamento del bambino, Sviluppo affettivo, Montessori, Ecologia

(SPANISH) La ecología del desarrollo humano ha sido durante mucho tiempo un aspecto importante de la investigación en educación; a partir de la teoría educativa de María Montessori y los estudios de Urie Bronfenbrenner la ecología es una parte integral de una visión actualizada de las prácticas educativas. Los recientes debates sobre la protección y la sostenibilidad del medio ambiente llaman hoy la atención de los estudiosos y educadores sobre este tema. La encíclica de Francisco sobre la crisis ambiental pide a todas las personas, independientemente de su religión, a tomar iniciativas para proteger el medio ambiente y para la promoción de mejores condiciones de vida de las personas y por todos los seres vivos. La cuestión ecológica recuerda la necesidad de protección del principal ambiente educativo de la vida del niño, que es la familia; La reciente resolución del Consejo de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos indica este propósito y nos permite reflexionar profundamente sobre las mejores prácticas que se implementarán para ofrecer a los niños la atención que necesitan y garantizar la protección de sus derechos. Montessori ofrece sugerencias interesantes para la práctica educativa.

PALABRAS CLAVE Entorno Educativo, Educación Infantil, Crianza del niño, Desarrollo afectivo, Montessori, Ecología

(ENGLISH) The ecology of human development has long been an important aspect of educational research; since Maria Montessori's educational works and Urie Bronfenbrenner's studies, ecology became an integral part of an updated vi-

sion regarding the educational practices. Today's discussions about the biological and social environment, its protection and sustainability, recall the attention of scholars and educators on this issue. Pope Francis's encyclical about the environmental crisis asks all people, regardless of their religious belief, to take initiatives in order to protect the environment and to promote better living conditions for all people and even for all living beings. The ecological question recalls the need for the protection of the main educational environment in the child's life, which is the family. A recent United Nations Human Rights Council's resolution points out this purpose and constitutes a basis for a deep reflection upon the best practices to implement in order to offer all children the care they need and to ensure the protection of their rights. Montessori provides interesting suggestions for the educational practice.

KEY WORDS *Educational Environment, Early Childhood Education, Child Rearing, Emotional Development, Montessori, Ecology*

LA QUESTIONE ECOLOGICA: MONTESSORI E L'ENCICLICA LAUDATO SI'

La visione "cosmica" della pedagogia montessoriana è oggi ben nota anche al di fuori delle scuole che applicano il metodo Montessori. Negli ultimi anni della sua vita, in effetti, la pedagogista italiana svolse una riflessione personale su molti aspetti che fino ad allora non aveva considerato nella sue opere, tra i quali anche ciò che oggi potrebbe essere considerata una forma di educazione "ambientale" (Montessori, 1946). Si trattò di una nuova formulazione della sua teoria pedagogica e di una parte delle pratiche ad essa ispirate, sotto l'influsso determinante della spiritualità orientale che aveva avuto modo di conoscere bene nei rapporti con i suoi amici e conoscenti indiani, specialmente durante gli anni del suo "internamento" in India. È utile ricordare quelle esperienze per comprendere l'educazione "cosmica" montessoriana e la sua attualità nel contesto dei problemi odierni.

L'educazione cosmica era, del resto, un elemento già presente, almeno implicitamente, nei primi esperimenti condotti a Roma nelle "case dei bambini" da cui partì tutta la storia del movimento montessoriano, ma il contatto con la spiritualità indù diede a Montessori spunti indubbiamente nuovi, che si innestarono sullo sfondo della religiosità che pervade tutta l'opera di Maria Montessori (Montessori, 2013).

Il riferimento a questa particolare teoria dell'educazione (a cui corrisponde una pratica consolidata e di riconosciuto valore) è opportuno per analizzare sul piano pedagogico un testo come l'enciclica *Laudato si'*

(Franciscus, 2015), dato che si presenta come una proposta che tenta di stabilire un dialogo tra visioni molto differenti e contrastanti del mondo e dell'uomo a proposito della questione ambientale, evidentemente tra i principali problemi del nostro tempo e bisognosa di un impegno educativo specifico.

La pedagogia Montessori nel suo complesso, del resto, proviene dalla riflessione di un'educatrice che interpretò ed esprime in maniera originale il bisogno di una religiosità armonizzata con il sapere scientifico, in un dialogo tra fede e laicità che sembra affine allo spirito ed al contesto in cui si muove oggi l'attuale papa, anche se la natura e la gravità dei problemi della nostra epoca sono diverse da quelle che si affacciavano al tempo di Montessori.

Un aspetto molto significativo dell'educazione cosmica montessoriana è la consapevolezza dell'opportunità di rendere il bambino consapevole, attraverso un percorso di scoperta autonomo, della sua collocazione nell'universo, attraverso una serie di "narrazioni" (la cosiddetta "favola cosmica") e di esperienze con materiali didattici molteplici. È chiaro, nel contesto del metodo Montessori, che la consapevolezza del problema ambientale, così a cuore degli ambientalisti oggi, deriva fondamentalmente da una consapevolezza della struttura dell'universo e del posto dell'uomo in esso.

Il "senso" dell'universo che la proposta formativa montessoriana tenta di suscitare nel bambino ha una duplice ispirazione: da un lato, è fondata su una sorta di "divulgazione" a livello infantile delle principali conoscenze scientifiche a proposito della "storia" dell'universo, della Terra e dell'uomo; dall'altra, sostiene lo sviluppo di un senso "spirituale", non necessariamente confessionale, della vita, che tenta di coglierne in maniera non banale la profondità e le molte dimensioni.

La vita stessa di Maria Montessori è caratterizzata dallo sforzo, non sempre lineare, né riuscito, di conciliare fede e scienza, sentimento e ragione; influenzata in gioventù dal sacerdote-scienziato Antonio Stoppani, con cui era imparentata, allieva di antropologi positivisti negli anni degli studi universitari e delle prime esperienze di ricerca, autrice di libri sull'insegnamento della liturgia e della catechesi cattoliche (grazie ai quali il suo metodo ricevette la benedizione apostolica del papa Benedetto XV – cfr. Montessori, 1949: è la raccolta conclusiva di quei testi, pubblicati tra il 1922 e il 1931 e curata da Maria Montessori pochi anni prima di morire, per l'edizione completa delle sue opere maggiori in Italia), amica di Anna Freud, a contatto lungo tutto l'arco della vita con figure di rilievo

vo della massoneria e della teosofia dell'epoca, la sua pedagogia appare oggi ispirata in maniera eclettica ed originale da una molteplicità di spunti che può essere bene tener presente oggi.

Se fosse necessario sintetizzare la concezione montessoriana, si dovrebbe dire che una delle preoccupazioni fondamentali della sua pedagogia consiste nello sviluppo di un'armoniosa interazione tra l'individuo e l'ambiente, uno dei temi più importanti, del resto, di tutta la riflessione filosofica e scientifica novecentesca sull'educazione. Questa armonia è possibile, per Montessori, soltanto attraverso una presa di coscienza da parte del bambino ("padre dell'uomo", non soltanto in virtù di un artificio retorico).

La consapevolezza di sé che il metodo Montessori vuole suscitare nel bambino riguarda la propria posizione nel mondo, come essere individuale, come membro di una specie, come persona dotata di una cultura ed appartenente ad una società con le sue tradizioni ed i suoi valori, come partecipe degli ideali e dei valori di tutta l'umanità: una prospettiva cosmopolita sul piano politico ed ecumenica sul piano religioso.

Il bambino impara a concepire se stesso e gli altri come un essere dotato di personalità; e nel suo carattere personale è compresa anche una forma di trascendenza e di rapporto con Dio che può essere adattata alle diverse confessioni religiose. Maria Montessori era cattolica e si concentrò, in un periodo centrale della sua vita, sull'insegnamento della religione cattolica attraverso il suo metodo; le sue proposte didattiche sono state, successivamente, applicate anche ad altri contesti religiosi.

È a partire da questa impostazione di fondo che si può leggere il nesso tra la preoccupazione per la questione ambientale, introducendo valori ambientalistici nell'educazione, e una prospettiva religiosa sull'educazione come quella cattolica, tenendo conto della possibilità di estendere considerazioni analoghe anche ad altre realtà del mondo religioso contemporaneo, in armonia con orientamenti recenti della ricerca psicologica (la positive psychology, in particolare – cfr. Peterson & Seligman, 2004).

Su questa base l'enciclica *Laudato si'* offre numerosi spunti, in una prospettiva montessoriana, per una riflessione sulle finalità dell'educazione ambientale e sulle sue connessioni con un più comprensivo insieme di valori morali, politici e religiosi. Sotto questo punto di vista le "aperture" proposte nell'enciclica appaiono integrabili in una prospettiva pedagogica come quella montessoriana.

Infatti, il papato di Francesco è stato accolto da

molte, dentro e fuori la Chiesa cattolica, come una novità notevole per le "aperture" che ha manifestato in merito a molte questioni rilevanti sul piano etico e politico. Tra queste si annovera anche l'enciclica *Laudato si'*, che è il primo documento di questo genere dedicato alle questioni ecologiche (ed alcuni hanno anche notato, con un po' di malizia, che si tratta probabilmente della più lunga enciclica che sia mai stata scritta).

Non si tratta, comunque, di una novità assoluta, nel senso che non è la prima volta che un pontefice dedica una specifica attenzione alle problematiche ambientali; anzi, già da anni l'ecologia è una delle aree tematiche comprese nella dottrina sociale della Chiesa, esposta in forma complessiva e sommaria in un ampio repertorio di tesi che affrontano tutto il ben più vasto ambito delle questioni sociali oggi sotto gli occhi di tutti (Pontificio Consiglio della Giustizia e della Pace, 2004).

Dovrebbe essere proprio in una prospettiva capace di cogliere il legame esistente tra l'aggravamento dei guasti ambientali e le crescenti ingiustizie sociali che si potrebbero trovare le soluzioni adeguate ad un complesso di problemi, tutti di estrema gravità, strettamente connessi tra loro, al punto che non sembra nemmeno possibile risolverne uno senza che si sia tentato di risolvere anche gli altri.

La prospettiva più autentica da cui osservare ed affrontare i problemi ambientali è una lotta aperta in primo luogo contro le ingiustizie sociali provocate da un sistema economico che porta in se stesso contraddizioni così profonde da impedire qualsiasi efficacia a prospettive di riforma parziali, che non mettano radicalmente in questione i suoi stessi fondamenti.

UN INTERESSE CONDIVISO

In ogni caso, vale il principio enunciato da Francesco nell'esordio della sua enciclica: niente di questo mondo ci risulta indifferente (Franciscus, 2015, parr. 3-6); se questo principio è formulato per sollecitare le persone a prendersi cura dell'ambiente che le circonda, vale anche per rimarcare il carattere peculiare dell'ecologia in prospettiva cattolica. Un aspetto caratteristico dell'enciclica è la presenza nel testo di parti esortative, rivolte tanto ai fedeli cattolici quanto ai non credenti.

E sono, del resto, condivise quasi unanimemente le considerazioni descrittive di cui l'enciclica è intessuta, e che la fanno sembrare soprattutto un ampio catalogo dei problemi ambientali del nostro tempo: "inquinamento, rifiuti e cultura dello scarto" (Franci-

scus, 2015, parr. 20-22) sono certamente alcune tra le emergenze che non soltanto gli “ecologisti”, ma tutti gli uomini oggi vorrebbero combattere. È significativo, peraltro, il riferimento alla “cultura dello scarto”, che implica anche un impegno educativo concreto.

Qui probabilmente esercita sul testo papale un influsso notevole l'opera di studiosi come Zygmunt Bauman, che hanno giustamente rilevato tra le conseguenze della globalizzazione precisamente una “cultura dello scarto” applicata agli esseri umani (Bauman, 2001). La globalizzazione è un fenomeno di mercificazione dell'uomo che le leggi del mercato e del capitalismo contemporaneo asserviscono ed umiliano, rendendo i più deboli sempre meno protetti. Se l'ecologia denuncia lo sfruttamento e il degrado ambientali, bisogna ricordare che sfruttamento e degrado sono le condizioni di vita strutturali in cui versa gran parte dell'umanità.

Questa prospettiva “radicale” di intendere la situazione contemporanea deriva da una visione antropologica che coglie i fenomeni in atto nella società e, in particolare, le particolari caratteristiche della questione ecologica nel mondo “globalizzato”. In un certo senso, si possono cogliere assonanze profonde tra l'enciclica e le analisi di economisti e sociologi contemporanei che hanno interpretato lucidamente il nostro tempo, la postmodernità, senza rinunciare ad una lettura critica volta al cambiamento della situazione presente (Arrighi, 1994; Harvey, 1990).

Secondo alcune di queste interpretazioni, nella nostra società la disponibilità di “cose” è aumentata notevolmente e l'unico limite è determinato dal potere d'acquisto individuale. Questa apparente ricchezza, o meglio, questa vasta e variegata facoltà di scelta è stata già riconosciuta come uno dei caratteri più significativi del nostro tempo, tanto che si è potuto affermare, a mio avviso validamente, che la stessa libertà dell'essere umano oggi si concretizzi quasi esclusivamente nella facoltà di scegliere gli oggetti che “piacciono” in mezzo al caleidoscopico inventario dei “beni” disponibili (Bauman, 1988).

Questa libertà ha finito, in fondo, per ridursi alla facoltà del consumatore, libero soltanto di scegliere tra i molti articoli in commercio in base alla dotazione del proprio portafoglio; e la condizione esistenziale, per così dire “ontologica”, dell'uomo è divenuta precisamente quella di un consumatore, sia di beni esteriori sia della propria stessa vita, molto spesso vissuta e percepita come un mosaico di esperienze più o meno significative.

Ciò che sembra, sul piano pedagogico, profonda-

mente lontano dal desiderabile è l'atteggiamento che deriva da questo modo di vivere; il punto è, in sostanza, che il “consumismo” si è diffuso anche nei confronti delle vicende e delle scelte importanti dell'esistenza, che sempre più sembra essere vissuta, specialmente tra i più giovani, come un bene da consumare, o come una serie di esperienze da usare e gettare.

In effetti, questa tendenza a incentivare i consumi fino allo sviluppo di una vera e propria mentalità da consumatori, come se fosse un valore morale positivo, è stata, senza entrare in un ambito di stretta competenza dell'economia politica, una delle conseguenze di tutto ciò che avvenne nel secondo dopoguerra. La crisi degli anni Settanta ha, poi, esasperato la tendenza ad incentivare i consumi, perché solamente tenerli artificialmente alti permette di tenere alti anche i profitti; questa tendenza si è sviluppata negli ultimi trent'anni forse ancor più di quanto non sia accaduto nel periodo della grande prosperità degli anni Cinquanta e Sessanta.

Il titolo di uno dei maggiori testi di Bauman, *Consuming Life* (Bauman, 2007), è, a mio avviso, significativo: esso riesce ad esprimere l'idea fondamentale del sociologo polacco, che nella modernità il primato del sapere, il suo ideale teoretico, ha ceduto il passo ad un primato della produzione e del consumo, tipico della società industriale e della mentalità moderna, di quel prevalere delle attività economiche su altre forme di attività, certamente su quelle di carattere speculativo, e la conseguenza finale è stata che il fare è diventato fine a se stesso o addirittura asservito alla logica del consumo.

Quindi, occorre fare, non per qualche altro fine, ma per il fare in se stesso e per consumare ciò che è stato fatto; si deve continuare a fare incessantemente sempre di più, e consumare quello che è il prodotto del fare; le cose non devono durare - devono rompersi, per essere rifatte e rivendute e riutilizzate. Oggi i prodotti che noi compriamo sono destinati a guastarsi, non a durare; un cellulare, un computer, hanno una vita segnata in partenza; le stesse aziende costringono i consumatori a spendere in continuazione, per esempio per l'aggiornamento delle tecnologie. Al servizio dell'espansione dei mercati si inventano nuovi usi per cambiamenti indotti, spesso non necessari; tutti quanti noi usiamo, come se niente fosse, cose che sono in gran parte inutili, o le usiamo in maniera del tutto parziale; i prodotti innovativi rappresentano spesso uno status-symbol, un modo per essere al passo con i tempi, ben accettati all'interno di un gruppo in cui tutti i componenti hanno gli stessi desideri.

La civiltà dei consumi è dominata dalla logica

dell'usa e getta, che, secondo i suoi teorici e critici, non riguarda solamente gli oggetti, ma anche le persone. Il titolo ad effetto di un altro libro di Bauman è *Wasted lives* (Bauman, 2004); la nostra prospettiva esistenziale è determinata da questa spada di Damocle che pende sul nostro capo: noi tutti dobbiamo attrezzarci per evitare di essere "buttati via", presto o tardi, da chi ha il potere di farlo.

La precarietà determina addirittura, anche nelle società "opulente", la difficoltà di progettare un'identità personale; le impalcature esterne della vita economica e sociale sono, d'altronde, quelle che permettono la costruzione della vita interiore, ma in un tempo di crisi come il nostro, questo progetto risulta irrealizzabile ed oggi i giovani ne pagano le conseguenze più dure, costretti come sono ad una prospettiva futura molto ristretta.

Un sociologo come Bauman, studioso della società "individualizzata" e "liquida" sostiene la presenza nel mondo contemporaneo di questo paradosso: non solo le comunità sono morte, o moribonde, ma la società stessa comincia ad essere percepita dai più come un mero insieme di individui, e per questo motivo parla di società individualizzata (una contraddizione in termini, un ossimoro: la società non dovrebbe essere individualizzata, ma in realtà lo è, perché nessuno percepisce più nemmeno il legame funzionale tra le persone).

IL RAPPORTO TRA INDIVIDUO E AMBIENTE

Le suggestioni derivanti da queste interpretazioni critiche della società contemporanea alla ricerca educativa sono, evidentemente, molte. In particolare, seguendo il filo del discorso dell'enciclica, si può constatare l'esigenza di formare le nuove generazioni ad un rapporto armonioso con l'ambiente, al rispetto di esso, alla sua cura, tenendo, tuttavia, conto del fatto che il rapporto tra l'uomo e l'ambiente, in ogni epoca storica quanto in ogni fase della vita individuale, è sempre problematico.

In effetti, la questione ecologica stessa rimanda ad uno dei nodi fondamentali della rappresentazione scientifica del mondo e dell'uomo, all'interazione tra organismo e ambiente, che ha costituito per tutto l'arco del Novecento uno dei temi maggiori del dibattito culturale del secolo e che è stato affrontato prevalentemente in termini assai complessi e problematici (Bateson, 1972).

Già nelle prime formulazioni filosofiche e scientifiche della simbiosi tra organismo e ambiente, nella

prima metà del secolo scorso, questo rapporto appare caratterizzato dalla necessità dell'organismo di trarre dall'ambiente la sostanza di cui deve vivere, che l'ambiente non sempre può dare e che, quindi, deve essere in qualche modo e misura "sfruttato" per la sopravvivenza dell'organismo stesso. Questo rapporto, già sul piano biologico, è, dunque, tutt'altro che armonioso.

Anche sul piano sociale le formulazioni di questo rapporto appaiono problematiche. L'individuo, l'essere umano nel corso della sua formazione, deve "adattarsi" all'ambiente e questo adattamento richiede sforzi non sempre coronati da un pieno successo. L'educazione stessa risulta essere, da questo punto di vista, un processo di adattamento all'ambiente sociale attraverso il quale si compie la trasmissione di un sapere e di una cultura da una generazione all'altra.

Sembrerebbe, dalle rappresentazioni della biologia, ma anche delle scienze umane, che il rapporto tra individuo e ambiente sia caratterizzato da uno squilibrio, piuttosto che da un'interazione armoniosa. La vita stessa è segnata dal continuo tentativo di risolvere questa tensione, sempre rinnovata per via della costituzione intrinseca degli esseri viventi e delle società umane. Non si esce da questa tensione che la cibernetica ha posto in particolare rilievo, influenzando tutto il dibattito scientifico contemporaneo.

La radice delle questioni sociali e politiche, come di quelle psicologiche e pedagogiche, connesse alla questione ecologica sta in questo squilibrio strutturale che rende sempre problematico il rapporto tra individuo e ambiente, sia che si tratti, in genere, di organismi viventi sia che si tratti, specificamente, di esseri umani. Questo squilibrio si ripresenta con caratteristiche proprie ai vari livelli della vita biologica e sociale (Bateson, 1979).

Nell'affrontare la questione ecologica occorre tenere presente il carattere sempre "drammatico" dell'equilibrio tra individuo e ambiente; forse, la migliore rappresentazione (si dovrebbe, piuttosto, dire la migliore metafora) di questa problematicità è data oggi dalle teorie della complessità, dalla filosofia di Edgar Morin in particolare, che sottolineano la molteplicità delle dimensioni di questo rapporto e fanno derivare da questa stessa pluridimensionalità la ragione dello squilibrio stesso (Morin, 1999).

Non si può, del resto, omettere di riconoscere l'importanza storica della rappresentazione psicoanalitica del "dramma" individuo-ambiente, che sta alla base dello sviluppo della psicologia scientifica nel secolo scorso; una visione, ormai, per alcuni studiosi, "datata", ma che ha avuto il merito di sottolineare come

il “microcosmo” umano sia attraversato dalla stessa tensione e dallo stesso squilibrio esistente in natura. Tanto la rappresentazione dello sviluppo infantile nei termini di un rapporto segnato da contraddizioni spesso insolubili tra le generazioni (Edipo), quanto l’ipotesi dell’ultimo Freud, di una “pulsione di morte” (Thanatos) al fondo dell’agire umano, al di là della mitologia scientifica che hanno contribuito ad alimentare, significano la consapevolezza, venata spesso di amarezza e di pessimismo, di questo legame sempre problematico.

La prospettiva montessoriana trae molta ispirazione dalla concezione psicoanalitica freudiana, anche se non ne segue pedissequamente né le premesse istintualistiche, né le conseguenze pessimistiche sulla condizione presente e futura della specie umana, condannata ad una “nevrosi” di massa (il “disagio” della civiltà) o ad un rischio costante di autodistruzione alimentato dalla stessa consapevolezza dell’istinto di morte (Montessori, 1939).

Sul piano pedagogico è propriamente il rapporto tra individuo e ambiente ad assumere un ruolo centrale nella discussione ecologica. Il problema della salute ambientale è un caso particolare della molteplicità di situazioni nelle quali si constata la difficoltà dell’uomo a condurre una vita armoniosa con il contesto circostante, che sia quello fisico o quello sociale. La lezione montessoriana concepisce la questione nei termini di un rapporto da rinnovare continuamente.

Questo rinnovamento richiede, come s’è detto, una consapevolezza alla cui formazione è rivolta l’intera educazione montessoriana, e non soltanto lo sviluppo intellettuale, pur così centrale per la riflessione e le prassi pedagogiche; deve sorgere una consapevolezza nuova circa la posizione dell’uomo nel cosmo attraverso l’intera sua storia, dal duro rapporto con l’ambiente preistorico alle prospettive di sfruttamento odierne, che possono alterare persino la realtà naturale e quella sociale (Montessori, 1948).

Nella prospettiva montessoriana c’è posto anche per una presa di coscienza dei valori che caratterizzano questo rapporto. L’uomo deve essere al corrente di una storia lunga decine di migliaia di anni e il bambino deve essere messo nella possibilità di comprenderla. D’altra parte, questa consapevolezza richiede negli adulti, negli educatori, una cura specifica di quello che sono le relazioni con i bambini e gli adolescenti. Si tratta di una speciale cura dell’ambiente educativo che rende possibile una sorta di “ecologia umana”, di “ecologia pedagogica”, attraverso la cura delle relazioni e dell’ambiente di vita dei più giovani, sotto la

guida e la responsabilità di adulti capaci di garantire un’adeguata qualità della vita alla nuova generazione; sarà questa garanzia a rendere i giovani d’oggi capaci di migliorare il mondo di domani e di cambiarlo, se occorre.

In questo senso, opera ancora la contraddittoria utopia che contraddistingue le idee pedagogiche moderne: da un lato, l’educazione sembra essere il volano di un cambiamento altrimenti impraticabile sul piano politico, dall’altro, senza un cambiamento nel contesto sociale, che solo l’agire politico concreto, il più delle volte nella lotta e nella contrapposizione di interessi non integrabili, la stessa opera educativa appare impossibile.

TRA MITI DI PROGRESSO E ISTANZE DI CAMBIAMENTO REALE

La sezione conclusiva dell’enciclica è dedicata espressamente alla dimensione pedagogica, per così dire, della questione ecologica. È significativo, tuttavia, che il testo parli del legame tra educazione e “spiritualità ecologica” (Franciscus, 2015, par. 202), un’espressione alquanto nuova che sembra voler proseguire la serie di gesti compiuti dal papa per segnalare alle coscienze dei cristiani il nesso tra la vita spirituale e l’impegno nella società.

La stessa “conversione ecologica” (Franciscus, 2015, parr. 216-221), che a tratti sembra riproporre in termini cattolici la proposta della decrescita, non può dimenticare che l’esigenza del cambiamento e dell’inversione di rotta deve fare i conti con la realtà di miliardi di persone che vivono nel sottosviluppo e nello sfruttamento, e che sarebbero doppiamente vittime della decrescita stessa, una prima volta per la loro emarginazione dallo sviluppo del passato ed una seconda per i contraccolpi che la decrescita nelle aree sviluppate comporterebbe in quelle non sviluppate.

Uno dei documenti che possono essere accostati all’enciclica a proposito dell’esigenza di garantire spazi di vita adeguati ed una “qualità” che consenta lo sviluppo più armonioso possibile per i bambini è, probabilmente, la risoluzione adottata il 25 giugno 2014 dal Consiglio per i diritti umani delle Nazioni Unite a proposito della tutela della famiglia nell’ambito della promozione e della protezione di tutti i diritti umani, civili, politici, economici, sociali e culturali, tra cui anche il diritto allo sviluppo.

Ispirandosi ai fini e ai principi della Carta delle Nazioni Unite e riaffermando la Dichiarazione Universale dei Diritti dell’Uomo, oltre ad altri importanti documenti internazionali, come la Dichiarazione di

Pechino e la Convenzione sui diritti del fanciullo, questo documento si riallaccia direttamente ad un'altra risoluzione (16 luglio 2014) dello stesso Consiglio in materia di tutela della famiglia.

In sostanza, la questione "ecologica", applicata alla condizione dell'infanzia, pone in primo piano il benessere dell'ambiente fondamentale del bambino, che è universalmente la famiglia; e, dunque, nella logica del recente diritto internazionale, occorre riconoscere che la famiglia ha la responsabilità primaria per il nutrimento e la protezione dei bambini, e che i bambini, per lo sviluppo armonioso e completo della loro personalità, devono crescere in un ambiente familiare e in un clima di felicità, di amore e di comprensione.

L'istanza "ecologica", nel senso di un'adeguata "ecologia dello sviluppo umano", è, dunque, al centro dell'attenzione anche nell'ambito della definizione e della difesa dei diritti umani: alla famiglia, intesa come gruppo fondamentale della società e ambiente naturale per la crescita e il benessere di tutti i suoi membri e in particolare dei bambini, deve essere garantita la protezione e l'assistenza necessaria per poter assumere pienamente la sua responsabilità all'interno della comunità.

In più punti della risoluzione il Consiglio dei Diritti Umani ribadisce che la famiglia è il nucleo naturale e fondamentale della società e ha diritto ad essere protetta dalla società e dallo Stato, rilevando, al contrario, con preoccupazione che il contributo della famiglia nella società e nel raggiungimento degli obiettivi di sviluppo continua ad essere ampiamente trascurato e sottovalutato, mentre non si riconoscono ancora adeguatamente le potenzialità della famiglia nel contribuire allo sviluppo nazionale e al raggiungimento di importanti obiettivi di ogni società e delle stesse Nazioni Unite, tra cui l'eliminazione della povertà e la creazione di società giuste, stabili e sicure.

La maggior parte degli obiettivi di sviluppo concordati a livello internazionale, in particolare quelli relativi alla riduzione della povertà, all'educazione dei figli e alla riduzione della mortalità materna potrebbe essere difficilmente raggiunta senza che le strategie per raggiungerli si concentrino sulla famiglia, per contribuire positivamente, tra l'altro, all'azione volta a eliminare la povertà e la fame, raggiungere l'istruzione primaria universale, promuovere l'uguaglianza di genere e l'empowerment delle donne, ridurre la mortalità infantile, migliorare la salute materna, combattere l'HIV / AIDS, la malaria e altre gravi malattie.

Un'affermazione importantissima da parte del Consiglio dei Diritti Umani è che la famiglia è il nu-

cleo naturale e fondamentale della società e ha diritto ad essere protetta dalla società e dallo Stato. Si tratta sicuramente dell'affermazione più significativa dell'intero documento, che mette in luce l'aspetto non meramente "privatistico" dei legami familiari e dello stesso amore umano; i legami familiari assumono, dunque, un'importanza primaria che non può essere sottovalutata.

La famiglia, secondo la risoluzione in esame, è una risorsa indispensabile per la coesione sociale e l'integrazione, la solidarietà tra le generazioni e lo sviluppo sociale, e svolge un ruolo cruciale nella conservazione dell'identità culturale, delle tradizioni, della morale, del patrimonio e del sistema di valori della società. Ridurre la famiglia ad una "relazione pura" sembra voler dire il documento, sarebbe pericoloso per lo stesso benessere sociale.

D'altra parte, le famiglie sono particolarmente sensibili alle tensioni causate da cambiamenti sociali ed economici, ed il documento esprime una profonda preoccupazione, per il peggioramento delle condizioni di molte famiglie a causa di crisi economiche e finanziarie, la mancanza di sicurezza del lavoro, la diffusione del lavoro interinale, la mancanza di reddito regolare; è significativo che il documento menzioni tra le cause del peggioramento delle condizioni di vita di molte famiglie anche le stesse misure adottate da molti governi per bilanciare il deficit statale riducendo le spese sociali (Arrighi, 2007; Harvey, 2005).

L'unità familiare si trova oggi ad affrontare crescenti vulnerabilità, in particolare per le condizioni delle famiglie monoparentali con a capo una donna, per la povertà delle famiglie con anziani o con disabilità al loro interno, per la presenza di membri affetti da HIV / AIDS o da malattie invalidanti o terminali, come pure per la diffusione delle dipendenze da sostanze e stili di vita non salutari, dei casi di abuso sui minori e di violenza domestica.

Occorre anche tenere conto del fatto che sono aumentate le migrazioni per la ricerca di lavoro, che costituiscono ulteriori cause di tensione e disintegrazione del tessuto familiare e determinano in alcuni casi maggiori responsabilità per le donne. In molti ambienti urbani, milioni di bambini e ragazzi sono lasciati a se stessi, e i legami familiari si dissolvono, cosicché sono sempre più esposti a rischi quali l'abbandono scolastico, lo sfruttamento sul lavoro, lo sfruttamento sessuale e le malattie sessualmente trasmissibili.

Il Consiglio per i diritti umani sottolinea che la famiglia è il primo responsabile per il nutrimento e la

protezione dei bambini dall'infanzia all'adolescenza, e che l'introduzione dei bambini alla cultura, ai valori e alle norme della società inizia in famiglia; al fine di una migliore garanzia dello sviluppo armonioso e completo della loro personalità, i bambini dovrebbero crescere in un ambiente familiare, in un clima di felicità, di amore e di comprensione.

I genitori hanno diritto di priorità nella scelta del genere di istruzione da impartire ai loro figli e hanno la responsabilità primaria per l'educazione e lo sviluppo del bambino; occorre anche tenere presente che il miglior interesse del bambino deve essere il principio guida dei responsabili della sua educazione ed orientamento. Sul piano psicologico e pedagogico il ruolo dei membri della famiglia, in particolare dei genitori e degli altri tutori legali, è prioritario nel rafforzamento dell'immagine di sé, dell'autostima e della condizione dei bambini, oltre che nella protezione della salute e del benessere; questi ruoli e compiti dovrebbero essere potenziati e sostenuti nella società e dai governi.

Il Consiglio dei diritti dell'uomo sottolinea l'urgenza di realizzare la parità di diritti, opportunità e accesso alle risorse per uomini e donne, l'equa condivisione delle responsabilità nella famiglia e una partnership armoniosa tra i sessi, fondamentale per il benessere individuale e familiare. Di conseguenza, il documento esprime rammarico per il fatto che i contributi sociali ed economici delle donne al benessere della famiglia e il significato sociale della maternità e della paternità continuano ad essere inadeguatamente sostenuti e riconosciuti.

SOLUZIONI SPECIFICHE

Le donne continuano in molte circostanze a sopportare una quota sproporzionata di responsabilità domestiche e nella cura dei bambini, dei malati e degli anziani; al riguardo, la risoluzione sottolinea la necessità di affrontare in modo coerente tali squilibri e garantire che la maternità e il ruolo delle donne nella procreazione e nell'educazione non costituisca un motivo di discriminazione, né un limite alla piena partecipazione delle donne nella vita della società.

La parità tra uomini e donne, specialmente nella partecipazione delle donne al lavoro, e la responsabilità genitoriale condivisa, dovrebbero essere elementi essenziali delle politiche sulla famiglia.

L'impatto positivo delle politiche e delle misure per proteggere la famiglia sulla protezione e la promozione dei diritti umani dei suoi singoli membri contribuisce anche a diminuire i tassi di abbandono delle istituzioni educative, il raggiungimento della parità tra donne e uomini, l'emancipazione delle donne e

delle ragazze, la loro protezione, specialmente contro la violenza, gli abusi e lo sfruttamento sessuali, le pratiche nocive e le forme di lavoro minorile; al contrario, le violazioni e gli abusi contro i diritti umani e le libertà fondamentali della famiglia possono avere conseguenze negative sugli sforzi volti a proteggere la famiglia e a preservarne la coesione tra i membri.

Il Consiglio per i diritti umani sottolinea, in generale, l'importanza di rafforzare le partnership intergenerazionali e la solidarietà tra le generazioni, e invita gli Stati, a questo proposito, a promuovere le opportunità di interazione volontaria, costruttiva e regolare tra i giovani e le generazioni più anziane in famiglia, nei luoghi di lavoro e nella società nel suo complesso. Anche rispetto alla lotta contro l'abuso di sostanze, le relazioni familiari stabili, di sostegno e di nutrimento, supportate dalla comunità e, se disponibili, da servizi professionali, sono in grado di fornire uno scudo vitale contro questo problema oggi di estrema gravità, in particolare tra i minori.

Pertanto, il documento sollecita gli Stati, richiama i loro obblighi ai sensi del diritto internazionale concernente i diritti umani, a fornire alla famiglia, come nucleo naturale e fondamentale della società, una protezione e un'assistenza efficaci, adottando misure specificamente enunciate come segue:

- a) creazione di politiche familiari per sostenere la famiglia e valutazione di tali politiche e programmi per il loro impatto sul benessere familiare;
- b) progettazione, attuazione e promozione di politiche sensibili alle famiglie nel campo delle abitazioni, del lavoro, della salute, della sicurezza sociale e dell'istruzione, al fine di creare un ambiente favorevole alla famiglia, tra cui, servizi accessibili e di qualità, a prezzi accessibili per i bambini e altre persone a carico, sistemi di congedo favorevoli a genitori e parenti, campagne per sensibilizzare l'opinione pubblica e altri soggetti pertinenti sulla parità di condivisione delle responsabilità di lavoro e familiari tra donne e uomini;
- c) protezione della famiglia dalle cause e dalle conseguenze della disgregazione familiare;
- d) facilitazioni nell'integrazione, riunificazione, conservazione, protezione della famiglia, tra l'altro attraverso l'offerta di alloggi adeguati, l'accesso ai servizi di base e a mezzi di sussistenza sostenibili;
- e) riduzione della povertà attraverso aiuti alle famiglie in situazioni di vita difficili e aumento della redditività di tutti i membri adulti delle famiglie economicamente svantaggiate;
- f) assistenza alle famiglie monoparentali e particolare attenzione alle esigenze delle vedove e degli orfani,

attraverso una molteplicità di mezzi compresa l'assicurazione sanitaria e di sicurezza sociale, programmi di diffusione di asili nido e delle strutture per l'allattamento all'interno del territorio locale, del lavoro part-time, del congedo parentale e di maternità retribuiti, con orari di lavoro flessibili e servizi per la cura della maternità e sanitari per l'infanzia.

LA CURA DELL'AMBIENTE IN UNA PROSPETTIVA MONTESSORIANA

L'enciclica di Francesco contiene, dunque, nell'ambito di un discorso complessivo sul degrado ambientale, spunti interessanti per delineare la questione "ecologica" specificamente in ambito educativo, con particolare riferimento alle esigenze dell'infanzia. In questa prospettiva la cura dell'ambiente familiare diviene prioritaria e richiede attenzione a tutti i livelli, da quello delle politiche sociali a quello dell'agire quotidiano degli educatori.

A proposito di una specifica "ecologia dell'infanzia", risultano sempre molto utili le conoscenze acquisite ormai da tempo in merito sul piano psicopedagogico e sociologico (Bronfenbrenner, 1979). Si deve anzitutto curare il supporto familiare: i genitori devono provvedere il bambino di un elevato livello di amore, costante e coerente, fatto di cure fisiche e di un'attenzione positiva, secondo modalità che siano adeguate e corrispondenti alla sensibilità e all'individualità del bambino.

Occorre anche una comunicazione positiva in famiglia; i genitori si devono esprimere positivamente e con rispetto nei confronti del bambino, impegnandosi in una pratica di conversazione che inviti al dialogo e al contributo personale. Ciò vale tanto sul piano della comunicazione verbale che su quello della comunicazione non verbale. A seconda dell'età del bambino l'una o l'altra può assumere un rilievo maggiore o minore, ma il principio rimane valido in entrambi i casi. Inoltre, ai bambini devono essere garantite anche altre relazioni significative con figure adulte. Attraverso il sostegno della famiglia, il bambino può sperimentare rapporti costanti di cura anche con adulti al di fuori della famiglia, compiendo esperienze che allarghino progressivamente l'orizzonte esistenziale e contribuendo, in questo modo, al perseguimento di quella autonomia che riguarda anche la capacità di instaurare relazioni significative e di coltivarle personalmente.

Da questo punto di vista gli educatori devono curare la qualità delle esperienze che i bambini possono fare nel loro quartiere; in un certo senso, è il quartiere stesso, il territorio locale, che deve impegnarsi in un

atteggiamento di "cura" nei confronti dei più giovani.

La rete dei rapporti del bambino dovrebbe includere anche i vicini che forniscono supporto emotivo e un senso di appartenenza alla realtà dell'ambiente sociale di cui anche i bambini fanno parte.

All'interno del contesto di vita dei bambini, esteso nella forma qui accennata, nella continuità tra il contesto familiare e domestico ed il contesto più ampio del territorio, i bambini dovrebbero respirare un clima di cura nei propri confronti e nei contesti educativi, soprattutto negli ambienti scolastici, ma anche nelle strutture del tempo libero; gli operatori sanitari e gli insegnanti dovrebbero impegnarsi costantemente nella creazione di ambienti caratterizzati dall'accettazione e dall'accoglienza, in grado di incoraggiare e assicurare i più piccoli.

È indispensabile il coinvolgimento dei genitori nella cura dei bambini e nella loro istruzione; tale coinvolgimento non deve essere iniziativa della sola famiglia, ma piuttosto genitori, operatori sanitari e insegnanti dovrebbero impegnarsi insieme per creare un approccio coerente e di valido sostegno per favorire la crescita e la riuscita del bambino nelle attività che svolge, contribuendo a quella fiducia di fondo che è alla base di tutto lo sviluppo umano anche nelle fasi successive all'infanzia.

Oltre al sostegno di un ambiente esterno rassicurante ed accogliente, è necessario curare il rafforzamento continuo (empowerment) dei bambini. Per raggiungere questo obiettivo la comunità locale, non soltanto la famiglia, deve apprezzare e valorizzare l'accoglienza e l'inclusione dei bambini, fin da piccoli, in tutta la vita della comunità; se è vero che i bambini devono avere uno spazio proprio di vita, è anche vero che questi spazi non devono isolare dal contesto della vita dell'intera comunità.

Il bambino deve essere visto nella società come una risorsa; troppo spesso, nonostante le spese effettuate, manca questa consapevolezza. La comunità dimostra che i bambini sono risorse preziose allorché investe impegno e sforzi in un sistema di educazione efficiente, fornendo un sostegno alle famiglie di qualità, predisponendo le attività e le risorse adatte a soddisfare le necessità fisiche, sociali ed emotive dei bambini.

D'altra parte, troppo spesso si tende a concepire la cura dei bambini, e anche degli adolescenti, soltanto nei termini di un'offerta ampia e varia di attività e oggetti; invece, nell'ambiente sociale non deve mancare la possibilità che i bambini stessi possano fare qualcosa "al servizio" degli altri; così facendo, la possibilità di effettuare azioni semplici, ma significative, e di un

primo impegno nella “cura” altrui, offre la possibilità di una responsabilizzazione molto significativa.

Questa responsabilizzazione non deve essere né troppo precoce, né troppo intensa, con il rischio di diventare un peso oppressivo per coscienze troppo giovani ed ancora fragili; tutto deve avvenire all’insegna di una sicurezza fisica ed emotiva che i genitori, gli operatori sanitari, gli insegnanti, i vicini di casa, la comunità nel suo complesso devono impegnarsi a garantire per il benessere e la felicità dei bambini.

Un ambiente “ecologicamente” adeguato all’infanzia deve garantire, sul piano fisico e su quello psicologico, chiari confini ed aspettative. La famiglia stessa è dotata intrinsecamente di confini, e svolge un’adeguata supervisione del comportamento e della salute del bambino, mantenendo linee-guida ragionevoli, comprensibili ed alla portata del bambino stesso, senza forzature e senza ricorrere a intimidazioni o punizioni dolorose.

I confini fisici e psichici devono trovarsi nella cura stessa del bambino e, in genere, in tutti i contesti educativi. Gli operatori sanitari e gli educatori sono ormai da secoli ben consapevoli della necessità di utilizzare approcci positivi per la disciplina, che comportino la conseguenza quasi “naturale” di incoraggiare l’autoregolazione e i comportamenti socialmente accettabili da parte dei singoli, senza pressioni che possono alterare la crescita e condizionare la libertà del bambino stesso.

Lo spazio di vita dei bambini è costituito anche dai confini presenti nel quartiere; i vicini devono incoraggiare il bambino con un comportamento accogliente e positivo; analogamente, devono intervenire di fronte ad un comportamento negativo, sia pure in un modo non minaccioso e solidale. È molto importante che l’incontro con gli altri a partire dal circondario immediatamente al di là dei confini domestici avvenga all’insegna di un equilibrio dettato dal senso comune.

Lo stesso discorso potrebbe essere fatto a proposito dei ruoli e dei modelli adulti in generale; non soltanto i genitori, ma anche gli altri adulti devono osservare e proporre un modello di auto-controllo, indicare e praticare abilità sociali, mostrare in cosa consiste e quali sono i vantaggi dell’impegno nell’apprendimento, adottare e consigliare stili di vita sani che più tardi orienteranno i bambini stessi, divenuti ormai adulti, nella loro vita.

Un altro elemento del rapporto costruttivo con l’ambiente è, per l’infanzia, l’insieme dei rapporti con i pari, per i quali è ovvia l’indicazione riguardante la cura della loro positività. Genitori e altre figure di ri-

ferimento devono cercare di fornire opportunità per il bambino di interagire positivamente con gli altri bambini, nei vari contesti ed ambienti di vita sociale, dalla scuola alle frequentazioni del tempo libero, allo sport.

L’ambiente sociale deve nutrire e manifestare nei confronti dei bambini aspettative positive; i genitori, insieme alle figure professionali, dagli operatori sanitari agli insegnanti, dovrebbero incoraggiare e sostenere il bambino nello sviluppo di atteggiamenti e comportamenti appropriati. Per esempio, intraprendere compiti impegnativi, o l’esecuzione di attività al meglio delle proprie capacità rappresenta una parte fondamentale, già lo si è visto, di un’educazione armoniosa.

In generale, un altro aspetto fondamentale tra le risorse che costituiscono il bagaglio di una formazione adeguata e positiva è l’uso costruttivo del tempo. Non si finirà mai di sottolineare l’importanza cruciale di questo aspetto, nel quale sono rappresentati vari elementi che, nel loro insieme, costituiscono uno degli aspetti più significativi della socializzazione e dello sviluppo della personalità infantile.

Tra le “voci” di questo impiego costruttivo del tempo si trova, ovviamente, il gioco, insieme alla gamma indefinita delle attività creative. Il bambino che ha la possibilità di giocare tutti i giorni è in grado di raggiungere un grado di armonia e di autonomia che gli consente una piena espressione di sé, già a partire dall’attività fisica e dall’interazione con gli altri. Il gioco è la forma fondamentale dell’espressività infantile e buona parte delle esperienze significative hanno forma ludica.

Le preoccupazioni del presente si concentrano sul problema della salvaguardia dell’ambiente esterno alla casa, anche sotto la forma di programmi comunitari. La comunità è l’ambiente appropriato per lo sviluppo educativo. Le esperienze del bambino attraverso programmi ben condotti da adulti competenti hanno un ruolo di primo piano, e si può attendere la migliore riuscita da una cura dell’infanzia in contesti ben gestiti. In questo senso non si deve dimenticare, in un tempo come il nostro, così alieno da simpatie al riguardo, il valore positivo della comunità religiosa, che le indagini statistiche mostrano essere un punto di riferimento importante, quando è presente nell’esperienza di vita infantile. Il bambino che partecipa ad attività religiose adeguate all’età, in un clima di serenità e di libertà, può contare su ulteriori relazioni di cura che alimentano il suo sviluppo spirituale, elemento centrale dello sviluppo umano complessivo.

Un ulteriore elemento da tenere adeguatamente in considerazione è il tempo trascorso a casa e la sua

qualità. È importante che il bambino passi la maggior parte del suo tempo a casa, partecipando attivamente alle attività della famiglia, giocando in modo costruttivo, senza essere esposto troppo a lungo alla televisione e, soprattutto, fruendo dei programmi televisivi con la guida dei genitori; lo stesso si deve dire oggi a proposito dei sempre più diffusi giochi elettronici.

L'AMBIENTE PER LO SVILUPPO DEL BAMBINO

Le considerazioni svolte a proposito dell'atmosfera e dell'ambiente in cui il bambino cresce possono essere estese a quelle che dovrebbero essere le finalità di un contesto di crescita positivo. Innanzitutto, occorre orientare le esperienze del bambino all'impegno per l'apprendimento, alla volontà di fare esperienze e scoperte, sviluppando la motivazione allo sviluppo di competenze personali (Morin, 2000).

Il bambino deve fare nuove esperienze con curiosità ed energia, e provare, di conseguenza, anche il piacere di padroneggiare nuove conoscenze e competenze. Ciò è possibile anche in contesti poco attraenti o "fortunati", ma l'obiettivo di chi è interessato al miglioramento delle condizioni ambientali deve essere quello di arricchire l'ambiente, di predisporlo per un'opera di formazione che permetta nel tempo lo sviluppo autonomo della motivazione all'apprendimento.

Fondamentale è, dunque, sul piano pedagogico, l'impegno in esperienze di apprendimento, in cui siano coinvolti tutti, adulti e bambini, ciascuno partecipando a pieno titolo ad una serie di attività che offrano opportunità di apprendimento autentico, in un clima sereno, costruttivo, privo di inibizioni o di ostacoli (Ferradas, 2015). La rimozione di questi ultimi dovrebbe essere la prima preoccupazione degli adulti coinvolti nell'impegno educativo.

Nell'ambiente di vita deve essere fruibile il collegamento tra casa e scuola, tra le occasioni d'esperienza e d'apprendimento che offrono la vita familiare ed il vicinato ed il programma scolastico. Al bambino deve essere permesso di sperimentare in sicurezza, la coerenza e le connessioni tra l'educazione ricevuta in casa e i programmi di alfabetizzazione promossi dalle istituzioni scolastiche e dalle associazioni presenti sul territorio.

I programmi devono consentire che il bambino formi nella sua mente connessioni significative tra le varie esperienze e i contenuti della formazione scolastica. Certamente, occorre un'intensa opera di alfabetizzazione, che dovrebbe cominciare molto presto, specialmente nelle aree in cui è più diffuso l'analfa-

betismo, ma anche in quelle zone ricche del pianeta in cui l'uso eccessivo di strumenti elettronici sembra ostacolare piuttosto che agevolare la formazione culturale dei più giovani.

Le attività di pre-lettura, animate dagli adulti quotidianamente, l'uso delle fiabe e di una gamma ormai molto variegata di libri e di altri sussidididattici, le opportunità formative offerte dai media, tutto può contribuire ad un arricchimento dell'ambiente attraverso la prima conoscenza di immagini, simboli, le lettere e i numeri in particolare, che comporta un arricchimento dell'esperienza del bambino.

Lo scopo di tutta l'opera educativa, del resto, deve essere chiaramente orientato verso finalità di crescita per le quali è possibile, rispetto al testo dell'enciclica, formulare una sorta di "carta d'identità" utile anche a cogliere i tratti dell'ambiente che non dovrebbero mancare come fattori positivi della crescita. Di recente, la psicologia positiva ha sollecitato l'attenzione degli educatori verso il recupero della dimensione del "carattere" (character) come orizzonte educativo, e si è sviluppato un movimento pedagogico, negli Stati Uniti, orientato in modo analogo (Lickona, 1991).

Di conseguenza, l'ambiente dovrebbe essere orientato a condurre il bambino nelle prime manifestazioni di empatia e di comprensione e consapevolezza dei sentimenti altrui. Queste competenze consentono lo sviluppo di un senso di uguaglianza e di giustizia sociale che valgono non soltanto sul piano "politico", ma come elementi determinanti dell'armonia individuale e sociale. È importante che il bambino cominci presto a mostrare interesse e preoccupazione per le persone che sono "escluse", a partire dai giochi e dalle altre attività tipicamente infantili, e al fatto, purtroppo non raro in ogni ambiente, anche nel più "adeguato", che non tutti sono trattati in modo equo, in ragione di qualche "diversità".

L'ambiente educativo deve curare lo sviluppo dell'integrità personale e dell'onestà: i bambini possono cominciare presto a esprimere le loro opinioni in modo appropriato e a sviluppare un senso sempre più chiaro di ciò che è giusto e di ciò che non lo è giusto, comprendere la differenza tra verità e menzogna, apprezzare la sincerità, nella misura in cui vedono tutto ciò espresso e vissuto autenticamente da parte degli adulti che si prendono cura di loro.

Ciò che l'ambiente "sano" dovrebbe riuscire a rappresentare per l'opera educativa permetterebbe lo sviluppo della responsabilità e dell'autogoverno; il bambino può cominciare presto ad eseguire, compiti semplici che gli si assegnano, a prendersi cura di se

stesso e ad aiutare gli altri, come pure capire, definire e regolare il comportamenti proprio e altrui sulla base di un controllo equilibrato, per il quale occorre il supporto costruttivo degli adulti, specialmente nelle situazioni particolarmente stressanti.

Non bisogna mancare di considerare, a questo riguardo, che l'educazione offra occasioni per pianificazione e prendere decisioni; se questo può essere un obiettivo praticabile solo dopo una certa età, non bisogna impedire che il bambino cominci presto a pianificare il futuro immediato, scegliendo tra diverse opzioni e cercando di risolvere i problemi legati alla sua esperienza di vita quotidiana.

Lo stesso può dirsi a proposito delle abilità interpersonali, così fortemente messe in evidenza da studi come quelli di Howard Gardner a proposito delle intelligenze multiple (Gardner, 1983). Nella scuola e nell'ambiente sociale il bambino deve trovare occasioni di collaborazione, di gioco armonioso e di confronto con gli altri, in cui sperimentare anche le difficoltà della collaborazione, che deve giungere ad essere un obiettivo intenzionalmente perseguito nella scuola e in vista dell'apprendimento stesso.

L'ambiente deve offrire occasioni di sviluppo della consapevolezza della propria cultura e della sensibilità nei confronti dei propri simili e di coloro che sono lontani e diversi; il bambino dovrebbe cominciare presto a conoscere la propria identità culturale e mostrare accettazione nei confronti delle persone che sono fisicamente, culturalmente, etnicamente lontane e diverse. In questa prospettiva è ancora oggi opportuno che l'educazione sviluppi anche la capacità di resistere alle pressioni dei coetanei, quando sono in gioco comportamenti e atteggiamenti inaccettabili e pericolosi per l'integrità personale o per l'armonia sociale.

A questo riguardo non deve mancare nell'ambiente la valorizzazione della capacità di risolvere pacificamente i conflitti, grandi e piccoli, di cui la vita quotidiana offre frequente l'occasione. Mettersi dalla parte o nei panni degli altri, cominciare presto a risolvere i conflitti senza ricorrere all'aggressione fisica o ad un linguaggio offensivo dovrebbero essere valori che l'ambiente, la comunità, la scuola valorizzano fortemente (cfr. su questi temi in ambito montessoriano: Lillard, 2005).

Tutto ciò servirà a sviluppare la giusta stima di sé in contesti non competitivi. Ovviamente, è facile constatare come la società adulta spesso smentisca l'opera degli stessi educatori, mostrando che gli ideali sono contraddetti e mortificati nella convivenza sociale,

in cui il potere del più forte prevale ingiustamente; il bambino, invece, deve essere messo in grado di fare scelte che gli diano il senso di avere un controllo ed un'influenza sulle cose che accadono nella sua vita, senza prevaricare gli altri, né essere prevaricato.

È in questo equilibrio che si sviluppa positivamente l'autostima e quell'amore di se stessi che può avere una grande importanza educativa, insieme ad un apprezzamento delle situazioni in cui il bambino si sente valutato dagli altri con benevolenza e misura, fiducioso nella giustizia degli adulti e nel giudizio degli altri. Questa esperienza è tra le più centrali e non dovrebbe mancare a nessun bambino.

Analoghe considerazioni si dovrebbero fare a proposito dello sviluppo precoce nel corso dell'infanzia del senso delle azioni e del loro scopo, permettendo al bambino di anticipare con l'immaginazione nuove opportunità nel suo futuro e di aspirare ad esperienze che lo facciano crescere ulteriormente, volgendosi al proprio passato nel riconoscimento di quelle che sono state le tappe e i momenti più importanti nella crescita personale.

L'educazione per Maria Montessori è sforzo equilibrato e gioioso verso l'autonomia; il bambino deve sviluppare una prospettiva positiva verso il proprio futuro personale, attraverso la scoperta e la percezione che il mondo è interessante e piacevole, e sentendo di avere un posto positivo in esso; da un punto di vista "ecologico", questo obiettivo potrebbe riassumere la prospettiva pedagogica presente nell'enciclica, suscitando una pensosa riflessione sui milioni e milioni di bambini a cui tutto ciò è negato e precluso, semplicemente perché loro un posto nel mondo non lo hanno affatto, a causa della povertà e della guerra, ma anche a causa dell'inadeguatezza degli adulti che si prendono cura di loro in società che sembrano aver dimenticato, nonostante la ricchezza materiale, ciò che è necessario alla crescita autentica della persona umana.



RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Arrighi, G. (1994). *The long twentieth century*. London: Verso
- Arrighi, G. (2007). *Adam Smith in Beijing*. London: Vers.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Chicago, Ill.: University of Chicago Press
- Bateson, G. (1979). *Mind and nature*. New York: Hampton Press
- Bauman, Z. (1988). *Freedom*. Philadelphia: Open Press

- Bauman, Z. (2001). *The individualized society*. Cambridge: Polity Press
- Bauman, Z. (2004). *Wasted Lives. Modernity and Its Outcasts*, Cambridge: Polity Press
- Bauman, Z. (2007). *Consuming life*. Cambridge: Polity Press
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Ferradas, L. (ed.) (2015). *Familia y escuela infantil/Families and early childhood schools*. RELAdEI, Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 4/2, 19-119
- Franciscus (2015). *Laudato si'*. Roma: Libreria Editrice Vaticana
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books
- Harvey, D. (1990). *The condition of postmodernity*. Cambridge, Mass.: Blackwell
- Harvey, D. (2005). *A brief history of neoliberalism*. New York: Oxford University Press
- Lickona, T. (1991). *Educating for character*. New York: Bantam
- Lillard, A. S. (2005). *Montessori. The Science behind the Genius*. New York: Oxford University Press
- Montessori, M. (1939). *The secret of childhood*. New York: Stokes
- Montessori, M. (1946). *Education for a new world*. Madras, India: Kalakshetra
- Montessori, M. (1948). *To educate the human potential*. Madras, India: Kalakshetra
- Montessori, M. (1949). *La Santa Messa spiegata ai bambini – I bambini viventi nella Chiesa – La vita in Cristo*. Milano: Garzanti
- Montessori, M. (2013). *Dio e il bambino e altri scritti inediti*. Brescia: La Scuola
- Morin, E. (1999). *La Tête bien faite*. Paris: Le Seuil
- Morin, E. (2000). *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Le Seuil
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. New York: Oxford University Press
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York: Oxford University Press; Washington, DC: American Psychological Association
- Pontificio Consiglio "Iustitia et Pax" (2004). *Compendio della dottrina sociale della Chiesa*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana

Fechas: Recepción 30.12.2015 | Aceptación: 30.03.2016

Articolo completato il 29 dicembre 2015

Pesci, F. (2016). *Ecologia e sviluppo umano: la questione dell'infanzia*. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), 5 (1) pp. 18-30. Disponible en <http://redaberta.usc.es/reladei>



Furio Pesci
La Sapienza – Università di Roma, Italia
furio.pesci@uniroma1.it

Furio Pesci (1964) è professore associato di storia della pedagogia presso il Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione della Università di Roma "La Sapienza". È stato membro del comitato direttivo del Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa (CIRSE) e dell'Opera Nazionale Montessori. Presiede il comitato scientifico della Fondazione Montessori Italia e collabora con le riviste "History of Education and Children's Literature", "Ricerca di senso" ed "Ethos".

Tra le sue pubblicazioni: *Globalizzazione ed educazione* (Roma: Armando), *Maestri e idee della pedagogia moderna* (Milano: Mondadori) e *Educazione senza vittime* (Padova: CEDAM)