

ABRIL 2016

 **RELAdeI**

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 qborghi@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
qborghi@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 qborghi@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 qborghi@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. Autónoma 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, Nélide, 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. Autónoma 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 Duran 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



EDITORIAL

Infancia y Naturaleza

Infanzia e Natura

Miguel A. Zabalza Beraza

Traduzione di Quinto Battista Borghi

ESPAÑA

Algunos colegas italianos nos sugirieron, en su momento, que podríamos dedicar un monográfico a comentar, desde un punto de vista pedagógico, la reciente encíclica del Papa Francisco sobre la defensa de la naturaleza. Esa propuesta nos provocó una reacción bipolar. Por un lado, nos pareció una idea excelente que conectaba perfectamente con la previsión que teníamos sobre los números del 2016. Uno de ellos, sin duda, habría de abordar el interesante tema de la relación entre Infancia y Naturaleza. Pero, por otro lado, sentimos un cierto recelo de que nuestros lectores de todo el contexto latinoamericano interpretaran dicha decisión como un alineamiento excesivo con la religión católica y sus planteamientos. O que llegaran a pensar que RELAdEI era una revista católica, siendo que probablemente entre nuestros lectores y amigos hay muchos y muchas que profesarán ideas y valores religiosos diferentes.

Es por eso que necesitamos iniciar este número de RELAdEI con una doble confesión. La primera se refiere a la aconfesionalidad de la revista y del equipo editorial de la misma. Ni lo hemos hecho ni haremos en el futuro exclusión alguna por razón de ideas religiosas o políticas. Nuestro único compromiso es con la infancia y con quien se preocupa por su educación y bienestar. Al igual que nuestro logo, nuestra filiación es policroma y abierta. No estamos en contra de nada que merezca respeto, pero dejando que cada uno profese las ideas y verdades, incluidas las religiosas, que le parezcan más acertadas, preferimos que

Alcuni colleghi italiani ci avevano suggerito, qualche tempo fa, che avremmo potuto dedicare un monografico finalizzato a commentare, da un punto di vista pedagogico, la recente enciclica di Papa Francesco sulla difesa della natura. Tale proposta ci aveva provocato una reazione bipolare. Da un lato, ci era sembrata un'idea eccellente che si raccordava perfettamente al programma che avevamo previsto per i numeri del 2016. Uno essi doveva affrontare il tema interessante del rapporto fra Infanzia e natura. Dall'altro lato, avvertiamo una certa preoccupazione che i nostri lettori del contesto latinoamericano interpretino questa decisione come un allineamento eccessivo nei confronti della religione cattolica e dei suoi principi guida. Oppure che arrivino a pensare che RELAdEI sia una rivista cattolica, tenuto conto che probabilmente fra i nostri lettori e amici saranno molte le persone che professano idee e valori religiosi differenti.

È per questo che abbiamo bisogno di aprire questo nuovo numero di RELAdEI con una duplice confessione. La prima si riferisce all'aconfesionalità della rivista e del comitato scientifico della stessa. Non abbiamo escluso e non escluderemo in futuro nessuno in ragione delle idee religiose o politiche. Il nostro unico impegno è nei confronti dell'infanzia e di chi si occupa della sua educazione e del suo benessere. Come risulta evidente dal nostro logo, la nostra filiazione è policroma e aperta. Non siamo contrari a nessuna posizione che meriti rispetto, ma lasciamo che ognuno professi le proprie idee e le proprie verità, incluse quelle religiose, che con-

la revista permanezca libre y abierta, en un laicismo constructivo y respetuoso.

Pero dicho esto, hemos de confesar que la encíclica *Laudato si'* nos parece un alegato magnífico a favor del ambiente y de la calidad de vida de las personas. Contiene datos, ideas, reflexiones y propuestas de gran valor que los educadores de manera alguna podemos pasar por alto. Por eso estamos encantados de haber aceptado la idea de tomar la encíclica como marco de referencia de los artículos de este número de la revista. En el monográfico que les presentamos encontrarán todo un repertorio de reflexiones educativas que vinculan la Naturaleza y sus cuidados con la infancia. Una temática de gran actualidad en lo que se refiere a la Educación Infantil.

“Hijos de la tierra” es el título de un documental de Patxi Uriz, premiado en los premios GOYA 2016. Eso es lo que somos, hijos de la tierra. Y ése es el sentido básico que adquiere la relación entre Infancia y Naturaleza. Una relación de pertenencia, de aprecio, de interacción constructiva. Como me recordaba hace unos días la colega y amiga Julia Formosinho, la naturaleza está muy presente en la literatura pedagógica sobre la infancia pero, casi siempre, como lugar de juego y aprendizaje. Nos falta, señalaba ella con razón, un discurso más de fondo que analice la naturaleza desde una perspectiva más profunda y global. Buscando esa perspectiva más global tendríamos que considerar los intensos vínculos que se establecen entre las personas y el medio ambiente en el que nacen y viven. Desde el punto de vista educativo y del desarrollo infantil existen pocas dudas de que, efectivamente, el ambiente constituye un factor fundamental en el desarrollo de los sujetos y, por tanto, de su educación. Pero la vida moderna, fundamentalmente urbana, ha complicado sobremanera el establecimiento de relaciones ricas y enriquecedoras entre la infancia y el ambiente. La cuestión básica para padres y educadores es saber de qué manera y a través de qué tipo de estrategias y procesos podemos convertir la naturaleza en un elemento próximo y potenciador del desarrollo (en todas sus vertientes) de nosotros mismos y de nuestros hijos. Esto es, cómo podemos pasar de entender el ambiente como algo que está ahí (el locus en el que vivimos) a entenderlo como algo que penetra en nosotros y que condiciona (facilitándolo o dificultándolo) nuestro desarrollo personal y colectivo. No se trata, por tanto, de contentarse con meter el ambiente en la escuela (en forma de datos, contenidos, actividades esporádicas o materias nuevas) o de salir en su búsqueda (en forma de visitas,

siderano central; preferiamo che la rivista sia libera e aperta, improntata ad una laicità costruttiva e rigorosa. Ma detto questo, dobbiamo confessare che l'enciclica *Laudato si'* ci sembra un contributo magnifico a favore dell'ambiente e della qualità della vita delle persone. Contiene dati, idee, riflessioni e proposte di grande valore che come educatori in nessun modo possiamo trascurare. Per questo siamo felici di avere accettato l'idea di considerare l'enciclica come quadro di riferimento degli articoli di questo numero della rivista. Nel monografico che presentiamo il lettore incontrerà un repertorio di riflessioni educative che legano la Natura e la sua cura all'infanzia. Si tratta di un tema di grande attualità per quanto concerne l'educazione infantile.

“Figli della terra” è il titolo di un documentario di Patxi Uriz, che ha vinto il premio GOYA 2016. È questo che siamo, figli della terra. E questo è il significato di fondo che la relazione fra Infanzia e Natura assume. Una relazione di appartenenza, di apprezzamento, di interazione costruttiva. Come mi ricordava qualche giorno fa la collega e amica Julia Formosinho, la natura è molto presente nella letteratura pedagogica sull'infanzia, ma quasi sempre come luogo di gioco e di apprendimento. Manca, segnalava con ragione, un discorso più di fondo che analizzi la natura da una prospettiva più profonda e globale. È muovendoci da questa prospettiva più globale che dovremmo prendere in considerazione gli intensi legami che si stabiliscono fra le persone e l'ambiente nel quale nascono e vivono. Dal punto di vista educativo e dello sviluppo infantile ci sono pochi dubbi sul fatto che, effettivamente, l'ambiente costituisca un fattore fondamentale nello sviluppo dei soggetti e, quindi, della loro educazione. Ma la vita moderna, fondamentalemente urbana, ha complicato oltre ogni limite la possibilità di stabilire relazioni ricche e arricchenti fra l'infanzia e l'ambiente. La questione di fondo per i genitori e gli educatori è sapere in che modo e attraverso quale tipo di strategie e processi possiamo trasformare la natura in un elemento vicino e promotore di sviluppo (in tutti i suoi versanti) di noi stessi e dei nostri figli. Cioè, come possiamo passare da intendere l'ambiente come qualcosa che sta lì (il locus nel quale viviamo) a intenderlo come qualcosa che penetra in noi e che condiziona (facilitandola o ostacolandola) la nostra evoluzione personale e collettiva. Non si tratta, perciò, di accontentarsi di inserire l'ambiente nella scuola (sotto forma di dati, contenuti, attività sporadiche o nuove discipline) o di fare ricerca su di esso (sotto forma di visite, escursioni, pratiche di cura della natura, ecc.),

excursiones, actuaciones de cuidado de la naturaleza, etc.) sino de recuperar todo el sentido que tiene la naturaleza como contexto y como agente de desarrollo, como estructura de condiciones y de recursos que pueden actuar positiva o negativamente según el uso educativo que de ellos se haga.

Con frecuencia, los textos que analizan la relación entre educación y naturaleza lo hacen desde perspectivas interesantes pero sectoriales. Unas veces son planteamientos ecologistas que focalizan las propuestas en el conocimiento y la conservación del ambiente; otras veces se trata de propuestas más lúdicas en las que el mensaje fundamental tiene que ver con la necesidad de potenciar desde los primeros años el contacto lúdico con la naturaleza y la creación de las actitudes positivas hacia lo natural; tampoco faltan planteamientos más difusos en los que se entremezclan componentes religiosos y morales junto a posturas culturales relacionadas con la alimentación, la salud, los campos energéticos o la interacción con el universo. Sin pretender, en absoluto, descubrir nuevos mundos, nuestra propuesta para este número de RELAdEI fue la de centrar el discurso en aquel tipo de dimensiones que consideramos fundamentales para una Educación Infantil de calidad.

Eso significa plantearse la naturaleza como ecosistema en el que interactúan el mundo físico, el animal y el vegetal y, todos ellos, con el humano y cultural. En el juego de esa interacción es donde nacen, viven y se educan los niños y niñas pequeños. Y es a partir de ese origen situado como ellos y nosotros vamos configurando nuestra identidad y construyendo nuestra autonomía como personas, primera misión de toda educación. En ese primer contexto vital vamos estableciendo nuestras primeras relaciones y urdumbres personales y colectivas. La naturaleza en forma de contexto nos permite crecer como seres sociales y vinculados a una comunidad. En parte, ese proceso de construcción de la identidad y de la sociabilidad se produce de una manera espontánea y fruto de los encuentros que nos proporciona la vida cotidiana. Pero en otra parte sustantiva, el crecimiento equilibrado como persona y como miembro de una comunidad requiere de la actuación de profesionales de la educación capaces de enriquecer las oportunidades de interacción con el entorno y, con ellas, nuestro propio enriquecimiento personal. Ése es el papel del currículo escolar y de los aprendizajes y juegos que la escuela infantil (o cualquiera de los dispositivos de atención educativa y cuidados dirigidos a la infancia) está llamada a proporcionar a los niños y niñas pequeños: ayudarles a crecer y ser felices en bue-

ma de recuperar el significado profundo de la naturaleza como contexto y como agente de desarrollo, como estructura de condiciones y de recursos que pueden intervenir positivamente o negativamente según el uso educativo que se ne farà.

Spesso, i testi che analizzano la relazione fra educazione e natura lo fanno da prospettive interessanti, ma settoriali. A volte si tratta di impostazioni ecologistiche che focalizzano le loro proposte nella conoscenza e nella conservazione dell'ambiente; altre volte si tratta di proposte più ludiche nelle quali il messaggio fondamentale ha a che fare con la necessità di potenziare fin dai primi anni il contatto ludico con la natura; non mancano nemmeno impostazioni più diffuse in cui si mescolano componenti religiose e morali insieme e posizioni culturali relazionate all'alimentazione, alla salute, ai campi energetici o all'interazione con l'universo. Senza avere la pretesa, in assoluto, di scoprire nuovi mondi, la nostra proposta per questo numero di RELAdEI è di centrare il discorso in quel tipo di dimensioni che consideriamo fondamentali per un'educazione infantile di qualità.

Questo significa intendere la natura come ecosistema nel quale interagiscono il mondo fisico, quello animale e vegetale, e tutti questi mondi con quello umano e culturale. Ed è nel gioco di tale interazione che nascono, vivono e si educano i bambini e le bambine. Ed è a partire da tale origine situata che essi e noi andiamo configurando la nostra identità e costruendo la nostra autonomia come persone, prima missione di ogni educazione. In questo primo contesto vitale andiamo stabilendo le nostre prime relazioni e le nostre trame personali e collettive. La natura in forma di contesto ci permette di crescere come esseri sociali e legati a una comunità. Per un verso, questo processo di costruzione dell'identità e della socialità avviene in maniera spontanea ed è il frutto di incontri che ci organizzano la vita quotidiana. Ma per un altro verso sostanziale, la crescita equilibrata come persona e come membro di una comunità richiede che le pratiche educative professionali siano capaci di arricchire le opportunità di interazione con l'ambiente e, con esse, il nostro arricchimento personale. È questo il ruolo del curriculum, degli apprendimenti e dei giochi che la scuola dell'infanzia (o di qualsiasi altro dispositivo di attenzione educativa e di cura rivolta all'infanzia) è chiamata ad offrire ai bambini piccoli: aiutarli a crescere in buona armonia con la natura insegnando loro ad amarla, apprezzarla e impegnarsi in essa.

na armonía con la naturaleza enseñándoles a quererla, disfrutarla y comprometerse con ella.

COMIENZA UNA NUEVA ETAPA PARA RELADEI

Con este número iniciamos una nueva etapa en la gestión de la revista que esperamos nos ayude a crecer y mejorar nuestras aportaciones a estudiosos y profesionales de la Educación Infantil. Gracias a la generosidad de la Fondazione Montessori Italia y de la Cooperativa ORSA, RELAdEI pasa a editarse bajo su auspicio en Roma y eso garantiza la supervivencia de la revista que hasta este momento ha funcionado muy en precario.

De momento, mantendremos la misma estructura y la misma orientación pero, como podrán observar, hemos cambiado el formato y la estética. Se enriquecen con nuevas personas la Dirección, el Comité Editorial, el Comité Científico y el elenco de revisores. Esperamos que cada vez seamos más y de más países. Os invitamos a incorporaros a cuantos estéis dispuestos a dedicar a esta tarea algo de vuestro tiempo y experiencia.

Esperamos cordialmente que os guste y os resulte útil este nuevo número de RELAdEI.

Un saludo cordial a todos y todas desde Santiago de Compostela, España.

Miguel A. Zabalza Beraza

PER RELADEI COMINCIA UNA NUOVA FASE

Con questo numero iniziamo una nuova fase nella gestione della rivista che confidiamo ci aiuti a crescere e a migliorare il nostro contributo agli studiosi e ai professionisti dell'educazione infantile. Grazie alla generosità della Fondazione Montessori Italia e alla Cooperativa ORSA, RELAdEI, il confezionamento e la redazione della rivista passa sotto i buoni auspici di Roma e questo costituisce una garanzia della sopravvivenza della rivista che fino a questo momento ha funzionato in modo precario.

Per il momento, manterremo la medesima struttura e gli stessi orientamenti, ma, come si potrà osservare, abbiamo cambiato il formato e l'estetica. Si arricchisce di nuove persone la Direzione, il Comitato Editoriale, il Comitato scientifico e la lista dei revisori. Confidiamo di essere ogni volta di più e di più paesi. Invitiamo ad aderire le persone disposte a dedicare a questo impegno un po' del proprio tempo e della propria esperienza.

Confidiamo cordialmente che vi piaccia e che vi risulti utile questo nuovo numero di RELAdEI.

Un saluto cordiale a tutti e tutte da Santiago de Compostela, Spagna.

Miguel A. Zabalza Beraza



MONOGRAPHIC/MONOGRÁFICO



La casa comune

Introduzione al monografico sull'Enciclica Laudato si'

La casa común – Introducción al monográfico sobre la Encíclica Laudato si'

Massimo Baldacci

Traduzione di Maria Ainoha Zabalza

ITALIA

La fine dello scorso millennio ha segnato l'avvento di una nuova epoca: quella dell'economia globalizzata. La tendenza fondamentale del capitalismo è quella di un'accumulazione illimitata del capitale, e il suo cammino piega a questa logica ogni realtà, abbattendo qualsiasi ostacolo. Nella fase della globalizzazione il capitalismo si estende a livello planetario, e l'economia – da mezzo per la produzione delle condizioni per l'esistenza umana – sembra diventata lo scopo della vita stessa, riducendo l'uomo a mero strumento. La crescita senza freni della ricchezza appare come la nuova ragione del mondo. La corsa all'accumulazione è accompagnata da due effetti di enorme impatto: la crescita delle disuguaglianze e il degrado ambientale. Lunghi dall'essere ripartita in maniera equa, la ricchezza prodotta tende a concentrarsi sempre di più nelle mani di una casta di privilegiati, mentre moltitudini umane vivono nella miseria e nello sfruttamento, e le stesse classi medie – dopo la fioritura della seconda metà del Novecento – vedono restringersi le proprie opportunità di vita. Inoltre, l'incremento esponenziale della produzione di merci avviene a spese delle risorse naturali, che sono sfruttate e saccheggiate senza misura, e determina un impatto distruttivo sull'ambiente, degradandolo a livelli tali da mettere il pericolo il futuro dell'umanità. A questo proposito, il quadro dei rischi ambientali appare fortemente preoccupante: il riscaldamento climatico, col disgelo dei poli e l'innalzamento dei mari; l'inquinamento industriale e l'accumularsi dei rifiuti; la desertificazione e

El final del último milenio ha marcado la llegada de una nueva era: la de la economía globalizada. La tendencia fundamental del capitalismo es la acumulación ilimitada del capital y su recorrido pliega a esta lógica cada realidad, abatiendo cualquier obstáculo. En la fase de la globalización, el capitalismo se extiende a nivel mundial, y la economía - como medio para la producción de las condiciones de la existencia humana - parece haberse convertido en el objetivo de la vida misma, reduciendo al hombre a un mero instrumento. El crecimiento sin frenos de la riqueza parece la nueva razón del mundo. La carrera de la acumulación se acompaña de dos efectos, ambos con un enorme impacto: el crecimiento de la desigualdad y la degradación del medio ambiente. Lejos de ser distribuida equitativamente, la riqueza tiende a concentrarse cada vez más en las manos de una casta de privilegiados, mientras que la mayoría de la humanidad vive en la miseria y la explotación, y las mismas clases medias -después del florecimiento de la segunda mitad del siglo XX - ven como se restringen sus propias oportunidades en la vida. Además, el aumento exponencial de la producción de mercancías se lleva a cabo a expensas de los recursos naturales, que son explotados y saqueados sin medida, produciendo un efecto destructivo sobre el medio ambiente, degradandolo a niveles que llegan a poner en peligro el futuro de la humanidad. En este sentido, el elenco de los riesgos ambientales se presenta como altamente preocupante: el calentamiento global, con el deshielo de los polos y

la progressiva penuria dell'acqua; la fame che affligge oltre un miliardo di persone ecc. L'arroganza di un modo di produzione economica che si preoccupa solo del proprio illimitato incremento sta causando danni ambientali che procedono verso la soglia critica dell'irreparabilità.

La voce della cultura ecologica ha denunciato da tempo e ripetutamente questa situazione, invocando un diverso modello di sviluppo. Uno sviluppo sostenibile, che colloca al centro la tutela dell'ambiente come fattore cruciale della qualità della vita umana, restituendo alla persona la sua natura di fine, anziché di strumento dell'economia. E uno sviluppo responsabile, ispirato a un principio di solidarietà verso tutti gli esseri viventi e verso le future generazioni, che rischiano di ricevere in eredità un pianeta nel quale sono compromesse le possibilità di vita, o comunque di una vita pienamente umana.

Pressati dalla critica della cultura ecologica e dai movimenti ambientalisti, i governi e le organizzazioni mondiali hanno indetto a più riprese Conferenze sull'ambiente (l'ultima sul clima, a Parigi nel 2015) e hanno stipulato protocolli internazionali di tutela del pianeta. Ma le risoluzioni che ne sono derivate sono viziate da cinismo e scetticismo. Scetticismo, non si sa quanto autentico e quanto di comodo, verso le diagnosi degli ecologisti, accusati di formulare profezie catastrofiste non pienamente dimostrate (imputazione, questa, che trascura il semplice principio di precauzione alla luce del quale – considerata l'importanza della posta in gioco – anche un fondato sospetto dovrebbe bastare per suscitare una ragionevole prudenza). Cinismo verso la sorte dei deboli e il destino delle future generazioni, per le quali non s'intende sacrificare alcun margine della propria ricchezza e della propria potenza. Così, tali risoluzioni sono state costantemente improntate a compromessi al ribasso, producendo una insufficiente limitazione dei rischi ambientali che incombono sull'umanità.

In questo confronto tra i sostenitori della ragione ecologica e i difensori di uno sviluppo economico basato sulla hybris verso l'ambiente, è venuto il messaggio di Papa Bergoglio, l'Enciclica *Laudato si'*. Un messaggio di una semplicità e una purezza cristallina, dal profilo etico e culturale elevatissimo. L'appello del Pontefice è quello di "proteggere la nostra casa comune" e "comprende la preoccupazione di unire tutta la famiglia umana nella ricerca di uno sviluppo sostenibile e integrale" (*Laudato si'*, p.12). La Terra come "casa comune" di tutti gli uomini, come bene fondamentale da proteggere. Il genere umano

crecimiento del nivel de los mares; la contaminación industrial y la acumulación de residuos; la desertificación y la progresiva escasez de agua; el hambre que afecta a más de mil millones de personas, etc. La arrogancia de un modo de producción económica que sólo se preocupa por su propio crecimiento ilimitado está causando daños ambientales que avanzan hacia el umbral crítico de la irreparabilidad.

La voz de la cultura ecológica ha denunciado desde hace tiempo, y reiteradamente, esta situación, invocando un modelo de desarrollo diferente. Un desarrollo sostenible, que tenga como elemento central la protección del medio ambiente como factor crucial de la calidad de vida humana, devolviendo a la persona su sentido de fin principal de la economía, en lugar de convertirla en su instrumento. Y un desarrollo responsable, inspirado en el principio de solidaridad hacia todos los seres vivos y las generaciones futuras, que corren el riesgo de recibir como herencia un planeta en el que sus posibilidades de vida, de una vida plenamente humana, están en peligro.

Presionados por las críticas de la cultura ecológica y los movimientos ambientalistas, los gobiernos y las organizaciones mundiales han llevado a cabo en repetidas ocasiones Conferencias sobre el medio ambiente (la última sobre el Clima, en París en 2015) y han firmado protocolos internacionales para la protección del planeta. Sin embargo, las resoluciones que se han derivado de ellas están viciadas de cinismo y escepticismo. Escepticismo, del que no es fácil saber cuánto tiene de real y cuánto de conveniencia, en relación al diagnóstico de los ecologistas, acusados de formular profecías catastróficas no plenamente demostradas (imputación, ésta, que pasa por alto el sencillo principio de precaución según el cual - dada la importancia de lo que se trata- incluso una sospecha fundada debería ser suficiente para suscitarse prudencia razonable). El cinismo sobre la suerte futura de los débiles y el destino de las generaciones futuras, a favor de quienes no se está dispuesto a sacrificar ningún margen de la propia riqueza y poder. Por lo tanto, estas resoluciones han sido siempre establecidas sobre la base de compromisos de mínimos, produciendo una insuficiente limitación de los riesgos ambientales que amenazan a la humanidad.

En el marco de este enfrentamiento entre los partidarios de la razón ecológica y defensores de desarrollo económico basado en la desmesura contra el medio ambiente, llegó el mensaje del Papa Bergoglio, la Encíclica *Laudato si'*. Un mensaje de una simplicidad y pureza cristalina, con un perfil ético y cultural

come una “famiglia” da unire, come contrassegnato da un’appartenenza originaria da ritrovare (contro le divisioni e le diseguaglianze). La necessità di ricercare uno sviluppo “sostenibile”, ma anche “integrale”, che non sia cioè meramente economico, ma pienamente umano. Come scrive Miguel Zabalza nell’Editoriale, per apprezzare l’importanza di questo messaggio non è questione di essere credenti o meno, cattolici o no. Tale importanza non dipende solo dal fatto che a parlare sia il Pontefice, ma dalla forza del contenuto. Papa Bergoglio ha saputo trovare parole capaci di muovere la mente e l’animo di ogni uomo che abbia a cuore le sorti del pianeta e del genere umano. E il suo discorso riveste anche un indubbio interesse pedagogico, perché Egli si dichiara “convinto che ogni cambiamento ha bisogno di motivazioni e di un cammino educativo” (p.14, c.vo mio). Pertanto, Reladei ha deciso di dedicare questo nucleo monografico all’approfondimento pedagogico dell’Enciclica *Laudato si’*, avvalendosi del qualificato contributo di studiosi laici e cattolici. In ordine di apparizione: Furio Pesci, Franco Frabboni, Perluigi Malavasi, Paola Dal Toso, Teresa Giovanazzi.

elevadísimo. El llamamiento del Papa es a “proteger nuestro hogar común” y “comprende la preocupación de unir a toda la familia humana en la búsqueda de un desarrollo sostenible e integral” (*Laudato si’*, p.12). La Tierra como un “hogar común” de todos los hombres, como un bien fundamental a proteger. La humanidad como una “familia” a unir, caracterizada por una pertenencia original a recuperar (contra las divisiones y desigualdades). La necesidad de buscar un desarrollo “sostenible” e “integral”, es decir, no es meramente económico, sino completamente humano. Como escribe Miguel Zabalza en el Editorial, apreciar la importancia de este mensaje no es una cuestión de ser creyente o no, católico o no. Esta importancia no depende únicamente del hecho de que el que habla es el Papa, sino de la fuerza de los contenidos. El Papa Bergoglio ha sido capaz de encontrar palabras que pueden mover la mente y el alma de cada hombre que se preocupa por el destino del planeta y la humanidad. Y su discurso es también de un indudable interés educativo, porque él se declara “convencido de que cualquier cambio requiere de motivación y de una trayectoria educativa” (p.14). Es por eso que Reladei ha decidido dedicar este monográfico a la profundización pedagógica de la Encíclica *Laudato si’* con las contribuciones cualificadas de autores laicos y estudiosos católicos. En orden de aparición: Furio Pesci, Franco Frabboni, Perluigi Malavasi, Paola Dal Toso, Teresa Giovanazzi.



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 espresse 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

molto, 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 accetti 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.

Inspirandosi 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 rassicurare 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 sussidi didattici, 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: Verso.
- 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)

La Pedagogia di Papa Francesco

La Pedagogía del Papa Francisco *Pope Francesco Pedagogy*

Franco Frabboni

ITALIA

ABSTRACT

L'Educazione semina e feconda il terreno in cui cresce rigoglioso il soggetto/Persona: multidimensionale e integrale. Sulla scia della suddetta idea di Pedagogia, il volto dell'infanzia e dell'adolescenza che esce dalle parole di Papa Bergoglio è mille miglia lontano da quello che popola l'odierna civiltà dei consumi: matrigna di bambine e di bambini tramutati nell'immagine surrogatoria di umanità manichine. Create e imposte per ragioni di mercato dall'odierna industria commerciale (abbigliamento, alimentazione, fitness) e massmediatica (rotocalco, tv e digitale).

Al contrario, le giovani generazioni auspiccate dal Santo Padre dispongono sia di ali leggere per volare nei cieli dell'immaginario alla scoperta delle galassie della fantasia e della creatività, sia di gambe solide (l'amore e la carità) per camminare lungo i sentieri della vita quotidiana. Per andare/oltre: verso l'altrove.

La Pedagogia avverte, oggi, una crescente e preoccupante anoressia epistemica. Le sue accreditate teorie dell'Educazione pongono sì al centro la Progettazione esistenziale, ma soltanto della donna e dell'uomo che abitano le latitudini occidentali del Pianeta. Si tratta di Persone -osserva il Santo Padre- che godono di un'univoca carta d'identità, siglata da inconfondibili segni di riconoscimento: è bianca, è alfabetizzata, è ricca.

Mai le teorie dell'Educazione che conosciamo hanno posto nel mirino l'umanità che vive nell'altra/metà del cielo: nera, analfabeta, povera. La causa di questo

ricorrente "strabismo" sta nel fatto che la Pedagogia è nata nelle contrade occidentali. Il suo conto in banca si è accumulato tramite studi e ricerche condotte sulle stagioni della vita (a partire dall'infanzia) che popolano il nord del Pianeta.

L'auspicio di Papa Francesco è che le infanzie boreali e australi - insieme - sappiano pensare con la propria testa e sognare con il proprio cuore. Siamo all'infanzia ritrovata: che non ha più nulla di tolemaico (non è più al centro del pregiudizio e della superstizione degli adulti), ma tutto di copernicano: il pensiero contromano, il dissenso e i sogni.

KEY WORDS

Pedagogia, Progettazione esistenziale, Altrove, Infanzia Ritrovata, Copernicano

(SPANISH) La Educación siembra y fecunda el terreno en el que crece exuberante el sujeto/persona: multidimensional e integral. Sobre la estela de esa idea de la pedagogía, la imagen de la infancia y la adolescencia que emana de las palabras del papa Bergoglio está muy lejos de las ideas acerca de la infancia que pueblan la sociedad de consumo actual: es una mala madrastra para nuestros hijos, transformándolos en simulacros de marionetas, creadas e impuestas por razones de mercado por parte de la industria comercial (ropa, alimentación, fitness) y medios de comunicación (prensa rosa, TV y tecnologías digitales).

Por el contrario, las nuevas generaciones que desea el Santo Padre disponen tanto de alas ligeras para volar en

los cielos de la imaginación y descubrir las galaxias de la fantasía y la creatividad, como de piernas sólidas (el amor y la caridad) para caminar por los senderos de la vida diaria. Para ir/más allá: hacia otra parte.

La Pedagogía sufre hoy en día una creciente y preocupante anorexia epistémica. Las acreditadas teorías educativas ponen en el centro el diseño existencial, pero sólo de hombres y mujeres que habitan en las latitudes occidentales del planeta. Se trata, según el Santo Padre de personas que disfrutan de un carnet de identidad inequívoca, firmada por signos claros de reconocimiento: es blanco, está alfabetizado y es rico.

Nunca las teorías de educación que conocemos han puesto en el punto de mira a las personas que viven en la otra mitad del cielo: negras, analfabetas, pobres. La causa de este recurrente “estrabismo” es que la pedagogía nació en los distritos occidentales. Su cuenta bancaria se ha acumulado a través de estudios e investigaciones sobre las etapas de la vida (desde la infancia) que se viven en el norte del planeta.

El augurio del Papa Francisco es que las infancias boreales y australes- juntas - sean capaces de pensar con su propia cabeza y soñar con su propio corazón. Estamos en el momento de la infancia reencontrada: que ya no tiene nada de ptolemaica (ya no es el foco de los prejuicios y la superstición de los adultos), y sí mucho de copernicana: el pensamiento opuesto, la disidencia y los sueños.

PALABRAS CLAVE Pedagogía, Diseño existencial, Más Allá, Infancia Reencontrada, Copernicano

(ENGLISH) Education sows and fertilizes the soil in which thrives the human subject/person in a multidimensional and integral manner. In the wake of that idea of Pedagogy, the image of childhood and adolescence that comes out of the words of Pope Francis is miles away from the ideas about childhood that populate today's consumer society: that is a bad stepmother for our children, transforming them in simulacra of puppets, created and imposed for market reasons by the commercial industry (clothing, nutrition, fitness) and mass media (TV and digital technologies).

In contrast, the younger generation desired by the Holy Father has got both light wings to fly in the skies of imagination to discover the fantasy galaxies and creativity, both solid legs (love and charity) to walk along the paths of daily life. To go beyond: towards elsewhere.

Pedagogy suffers a growing and worrying epistemic anorexia. Its accredited Educational Theories present a good life oriented design, but only for men and women who inhabit the western part and the northern latitudes of the planet. This people -observes the Holy Father- possesses the same identity card, signed by unmistakable signs of recognition: they are white, literate and rich.

The Educational Theories that we know best have never looked at the people living in the Other/Half of the Sky: black, illiterate, poor. The cause of this frequent deviation of the educational gaze is its occidental origin. The bank account of Pedagogy has got richer through studies and research on the seasons of life (from infancy on) of the western population of the planet.

The Pope Francis' hope is to see both boreal and austral childhood able to think for themselves and to dream a better future to live in. In this idea we can find a new childhood: a childhood that is nothing to do with a Ptolemaic vision (no longer a focus on the prejudices and superstitions of adults upon children), rather it is fully Copernican: with the valorization of dissentient thought and dreams.

KEY WORDS Pedagogy, Good Life Oriented Educational Design, Elsewhere, New Idea of Childhood, Copernican Vision

LA SFIDA DELLA PROGETTAZIONE ESISTENZIALE

Alla frontiera del soggetto/Persona troneggia ben visibile - secondo Papa Francesco Bergoglio - la Progettazione esistenziale. Questa, é chiamata oggi a una sfida epocale.

Intendiamo dire che scocca le sue frecce nel nome della differenza e della vitalità esistenziale: infallibili, per rintuzzare il dilagante conformismo e manicheismo dei modi di pensare e di vivere confezionati e imposti dall'odierna industria dei consumi di massa. Facciamo scalo sulla Pedagogia. Secondo il Santo Padre è la scienza dell'Educazione disseminata di cifre “intenzionali”. Ovvero, é teleologicamente impegnata, sempre, in una qualche direzione: protesa a decidere quale senso dare all'umanità, alla storia, alla società. A scegliere tra conservazione e progresso.

Intendiamo dire che la validità della sua prospettiva non va commisurata soltanto all'organicità della sintassi teoretica, ma anche alla capacità di agire-nella-storia dove é possibile realizzare l'istanza ontologica rispondendo all'esigenza di integrazione di tutti gli aspetti in cui si esprime l'infinita ricchezza della vita. Il fatto che tale finalità sia irrealizzabile in assoluto (data la problematicità dell'esperienza educativa) non nega, ma al contrario rafforza, la positività della scelta delle donne e degli uomini a costruire, insieme alla loro umanità, anche l'umanità degli altri: simbolo di una tensione alla libertà sinonimo di un infinito repertorio di progettualità e di valori.

Parliamo di una Singolarità chiamata a testimoniare la propria dirompenza esistenziale non solo in quanto Persona rivolta al possibile, al futuro e all'innaturale, ma anche in quanto Soggettività umana che

testimonia impegno e coraggio lungo le impervie contrade della vita.

Un necessario duplice replay.

Primo replay

In sella alla Progettazione esistenziale, lanciamo una prima/sfida.

Sui crinali ultimi degli altipiani dell'Educazione, l'istanza progettuale potrà liberamente inerparsi a patto che sia equipaggiata di zaini stracolmi di solidarietà, convivialità e cooperazione.

Siamo al cospetto di una intenzionalità progettuale (etico/sociale) che si fa Scienza: possibile, se risponderà ai richiami della disponibilità e dell'impegno in un mondo sempre più contagiato dall'indifferenza sociale e civile. Fino a scivolare lungo derive disseminate di disvalori privatistici e individualistici.

Se è vero che l'intenzionalità progettuale invita ad essere aderenti alla realtà e a sapere decifrare la complessa trama delle sue variabili, è altrettanto vero che tale sistema di opzioni deve essere/aperto -sempre- al superamento delle resistenze poste dalle contingenze quotidiane.

Secondo replay

In sella alla Singolarità, lanciamo una seconda/sfida.

Chiama in causa la sua fedele compagna di viaggio: la Famiglia.

Troppo spesso i genitori si sottraggono al ruolo di sentinelle a difesa di una sempre più elevata Formazione dei loro pargoli. Parliamo di Singolarità/filiali equipaggiate sia di valori culturali ("còlte": capaci di pensare con la propria testa), sia di valori civili ("responsabili": consapevoli della non delegabilità dei propri diritti di cittadinanza), sia di valori esistenziali ("solidali": impegnate a costruire - con gli altri - un mondo popolato di democrazia, di giustizia e di pace).

Rinforziamo i paradigmi citati. La fedeltà ai cieli dell'idealità e l'aderenza ai continenti della realtà suppongono una coscienza intenzionale che matura come consapevolezza dell'unità profonda che interconnette il passato con il presente e con il futuro.

Di qui l'istanza di una Pedagogia che anziché arrestarsi nel presente o esaurirsi nei richiami del passato sappia costruire, con tenacia, un futuro aperto al possibile e all'u-topico.

Intendiamo affermare che se il modello ideale intende storicizzarsi (preservando il suo orizzonte costellato di possibilità) deve necessariamente redigere un Progetto educativo dalle copiose cifre pedagogiche, in modo che ripristini e valorizzi le dimensioni

sociali ed esistenziali che - nelle varie latitudini - soffrono palesi mutilazioni e/o esclusioni.

Quanto affermato porta a concludere che la Pedagogia (copernicana, mai tolemaica) é perennemente in viaggio. Il suo traguardo é di espugnare la cima più alta dell'Educazione. Dalla quale, si può osservare sia il cielo del possibile (ovvero, l'infinita trama delle direzioni educative), sia la terra della contingenza (ovvero, i mondi socio-culturali dove vivono le stagioni generazionali: l'infanzia, l'adolescenza, l'età giovanile, l'età adulta e l'età anziana).

LE FIACCOLE PEDAGOGICHE DI PAPA BERGOGLIO

Per illuminare il volto dell'Educazione, Papa Francesco impugna una scomoda torcia pedagogica a protezione delle cifre umane della Persona.

Una difesa possibile. A condizione che la Pedagogia salga in groppa all'airone della Progettazione esistenziale che attraversa le vallate del "dissenso": lungo le quali sibilano al vento cinque/no.

No alle discriminazioni, alle inibizioni e alle solitudini socioaffettive.

No al conformismo, alla manipolazione e alla camuffatura intellettuale.

No al dogmatismo, al filisteismo e all'indottrinamento etico.

No alla stereotipia, al cattivo gusto e alla massificazione estetica.

No all'automazione, all'alienazione e allo sfruttamento dell'economia capitalistica.

Facciamo scalo una volta ancora sulla Singolarità. Simbolo, si è detto, di una tensione alla libertà sinonimo di un repertorio infinito di progettualità e di valori. Una Singolarità chiamata a testimoniare la propria dirompenza esistenziale non solo in quanto Persona aperta al possibile, al futuro, all'inattuale, ma anche in quanto Soggettività - infantile, adolescenziale e giovanile - che testimonia impegno e coraggio lungo le insidiose contrade della vita quotidiana. In sella alla Singolarità, Papa Bergoglio lancia la sua sfida.

La Singolarità potrà salire fin sui crinali ultimi degli altipiani dell'Educazione a patto che sia equipaggiata di zaini stracolmi di convivialità, di amicizia e di cooperazione.

Per promuovere un sistema solidale di istruzione è imprescindibile l'apertura del plesso scolastico all'intera comunità sociale. La sola abilitata a rispondere ai "perché" profondi della democratizzazione delle istituzioni educative.

Soltanto così si potranno abbattere sia le barriere

di un binomio Scuola-Famiglia rinchiuso nella morsa insegnante/genitore, sia le burocratizzazioni degli organi collegiali a univoca controparte del mondo della Scuola.

Il Santo Padre è ben consapevole che il Duemila è immerso in una transizione epocale stampata, a lettere cubitali, nel nome della globalizzazione dei mercati e delle culture. È su questo palcoscenico girevole, dal compasso planetario, che la Persona e la Pedagogia verranno rimpicciolite oppure ingigantite. Declassate a comparses oppure protagoniste della recita di un'umanità/altra: giusta, conviviale, pacificata e felice. Riflettori sugli epocali cambi di frontiera.

Cambio di frontiera 1

La prima mondializzazione dei macro/processi in atto ha per epicentro le economie di mercato governate da superpotenze industriali che impongono ai Paesi poveri forme nuove di monopolio colonialistico.

Cambio di frontiera 2

La seconda mondializzazione dei macro/processi in atto ha per epicentro l'informazione e la comunicazione. Governate da multinazionali mediatiche che impongono - sull'onda di sofisticati linguaggi in pillole - il consumo reiterato degli stessi prodotti e dei relativi modelli di identificazione sociale e civile.

Siamo al cospetto di una duplice globalizzazione che nasconde, a fatica, un bilancio rovinoso per il Pianeta. In particolare, per la Persona e per la sua stella polare: la Pedagogia. Questo perché il compasso planetario dei processi di sviluppo sta allargando la forbice tra Paesi ricchi e Paesi poveri, con pesanti ripercussioni sui diritti primari - la vita, la casa, l'alimentazione, il lavoro, la sanità, l'istruzione - delle bambine e dei bambini, delle donne e degli uomini che vivono nell'emisfero australe: a sud dell'Equatore.

Siamo all'urlo di Munch lanciato al mondo intero dai grandi chiromanti d'inizio millennio: filosofi, sociologi, antropologi, economisti e pedagogisti. Il loro è un grido disperato rivolto ai territori del benessere a rendersi conto della follia autodistruttiva di un'economia incontrollata e sregolata che si regge sul tridente produzione-consumo profitto. Una visione totemistica che mai potrà dare futuro al Pianeta: soprattutto al suo emisfero boreale. Questo, dopo avere perpetrato l'ennesimo saccheggio, si troverebbe senza scampo di fronte al suo tramonto. Dunque, una follia devastante.

Il falò dei suoi continenti (Beck, 2003, teorizza la società neoliberista come sinonimo di società del rischio/totale), il catrame del populismo di regime

(Sen, 2005, ricorda quante democrazie occidentali siano illiberali), lo svilupppismo economico come effimero valore della vita (Latouche, 2005, sostiene che lo sviluppo per il profitto porta al tramonto del progresso), l'intolleranza (Morin, 2001, mette in guardia sul ritorno, nel nord del Pianeta, dei miti apollinei e ariani), l'omologazione dei modelli di vita quotidiana (Bauman, 2002, attribuisce ai padroni del vapore della globalizzazione mediatica - tutta occidentale - la nascita di un mondo/piatto lastricato di consumi indotti).

In proposito, Papa Francesco non ha dubbi. Occorre restituire alla quercia pedagogica il giardino dell'Educazione. Ovvero, uno sguardo rotondo a trecentosessanta gradi, un'ermeneutica ecosistemica integrativa e conciliativa dei molteplici piani della vita personale. Questa prospettiva non si identifica con una o più sfere della vita personale perché si riannoda, in un quadro sistemico e interrelato, nella molteplicità delle dimensioni costitutive del soggetto/Persona.

In questa direzione, la vocazione educativa della Pedagogia - sostiene il Santo Padre - è di combattere tutto ciò che porta a denutrire (perché scarsamente alimentato) e a smagrire (perché alimentato irrazionalmente) le sfere della vita personale: corporea, affettiva, cognitiva, etico/sociale. Per impegnarsi ad assicurare loro la vitalità e la tensione esistenziale che fungono da ingredienti dinamici irrinunciabili per combattere e neutralizzare ogni forma di stagnazione e ingessamento della personalità della donna e dell'uomo.

AL DI LÀ' DELLE FRONTIERE BOREALI

Si è detto. Il balcone dal quale la Pedagogia osserva l'Educazione le permette uno sguardo totale. Essendo - la sua - una visione ecologica dei processi e dei fatti educativi e, conseguentemente, un'interpretazione multipla delle sfere esistenziali.

La Pedagogia mai polarizza l'attenzione su una soltanto delle sfere della vita personale (fisica, affettiva, cognitiva, etico/sociale, valoriale), perché apre i suoi grandi occhi su un progetto formativo "integrale" della Persona. Al fine di riannodare, in un quadro complessivo e interrelato, la pluralità delle sue dimensioni costitutive.

In questa logica interpretativa, le teorie dell'Educazione (le Pedagogie) si configurano come orizzonti ideali di progettazione dei sentieri del "possibile": orientati verso il futuro, sempre e comunque oltre la frontiera della contingenza.

Sono paesaggi del domani dove si costruiranno -

con i mattoni del dover essere - le case per una nuova umanità: per il mondo dell'avvenire.

In quanto dispositivo "euristico" (dinamico e trasfigurativo), la Pedagogia dispone di un metodo critico/utopico inconciliabile e dissenziente nei confronti dei modelli sociali e culturali (deterministici, economicistici, produttivistici) che rinchiudono le teorie formative nell'equazione Educazione uguale Socializzazione. Con ciò tradendo e archiviando l'ideale educativo dello sviluppo integrale della Persona nei tempi e nei luoghi delle sue età evolutive.

La Pedagogia avverte, oggi, una crescente e preoccupante anoressia epistemica. Le sue accreditate teorie dell'Educazione pongono sì al centro della riflessione e della progettazione il soggetto/Persona, ma soltanto la donna e l'uomo che abitano le latitudini occidentali del Pianeta. Intendiamo dire che la Pedagogia depositata negli scaffali dell'Educazione ha inondato di luce soltanto l'umanità che vive nelle contrade boreali del Pianeta, a nord dell' Equatore.

Si tratta della Persona - denuncia il Santo Padre - che gode di un'univoca carta di identità, siglata da inconfondibili segni di riconoscimento: è bianca, è ricca, è alfabetizzata.

Mai le teorie dell'Educazione che conosciamo hanno posto nel proprio mirino l'umanità che vive nell'altra/metà del mondo: nera-povera-analfabeta.

La causa di detto ricorrente strabismo sta nel fatto che la Pedagogia è nata nelle contrade occidentali. Il suo conto in banca - con molti zeri - si è venuto accumulando attraverso studi e ricerche condotte sulle stagioni della vita (infanzia, adolescenza, giovinezza ed età adulte) che popolano il nord del Pianeta. Il suo qualificato patrimonio di studi e di ricerche è rintracciabile nelle biblioteche e nelle librerie dei Continenti del benessere.

LA PEDAGOGIA AL BIVIO

Quanto argomentato non può non generare allarme nella comunità scientifica, ben consapevole che la Pedagogia si è trovata, al debutto del duemila, di fronte ad un bivio. Chiamata a scegliere - con gli occhi aperti - tra due sentieri identitari e di sopravvivenza quale teoria e prassi dell'Educazione.

Sentiero 1. È quello di sempre.

La strada che ha davanti è a lei abituale: asfaltata di romanticismo apollineo e di etnocentrismo ariano. In una stagione storico/sociale complessa, multiculturale e in trasformazione questo sentiero si presenta senza vie d'uscita. Se dovesse proseguire per le sue

abituale frontiere boreali, la Pedagogia/bianca si trasformerebbe in un soprammobile, in un pezzo d'anti-quariato. In vendita nei mercatini dell'usato. Oppure da cestinare.

Sentiero 2. È del tutto inedito.

È un newdeal della riflessione e della progettazione educativa, chiamato ad inerpinarsi lungo le inedite pendici che conducono a una Scienza/nuova. Lassù, se dotata di un telescopio capace di inquadrare l'umanità, potrebbe godere, annota Papa Bergoglio, anche di un guardaroba/scout: fornito degli abiti da sera necessari per esplorare, conoscere, scoprire - e danzare - su frontiere/altre dell'Educazione. E abitare luoghi di cura della Persona dove la Pedagogia occidentale mai ha messo il nido.

Di fronte al bivio citato, la Pedagogia del Santo Padre non può chiedere neppure un minuto di sospensione. Non può pretendere tregue perché il tempo, per lei, è scaduto. Con solerzia e coraggio, non le resta che porsi sulle spalle grandi ali/intercontinentali con le quali avventurarsi verso latitudini lontane. In queste, la Scienza/madre dell'Educazione incontrerà altre teorie e altre prassi: dal compasso più largo o più stretto, capaci o meno di fornirle uno sguardo che trascenda i tradizionali confini delle colonne d'Ercole.

Dunque, un lungo attraversamento epistemico. Un viaggio pieno di incertezze ermeneutiche per incontrare mondi/altri dell'Educazione che la inviteranno ad avvolgersi di un'altra pelle epistemica, necessaria per comprendere un'umanità a lei sconosciuta.

Sulla Mongolfiera che la porterà nell'emisfero australe potrà trovare posto soltanto una Pedagogia multiculturale. La sola titolare di uno statuto scientifico planetario e in grado di vivere il piacere esistenziale dell'andare/oltre: alla ricerca dell'isola dell'Educazione che ancora non-c'è. Ovvero, l'utopia di Peter Pan.

Una Pedagogia nobilitata dall'attrazione verso il possibile e il trascendentale, fondata sull'idea/limite di un'umanità popolata di mondi plurali, abitata da culture della diversità e della complessità.

Quanto argomentato, porta a concludere che la Pedagogia intercontinentale potrà rifondare il proprio patrimonio genetico a patto di disporre di più calamite interpretative. Almeno tre.

La prima calamita si chiama contaminazione culturale (è la spinta epistemica per andare/oltre i confini etnici); la seconda calamita si chiama rispecchiamento dei meticcianti (è la tensione ermeneutica per farsi illuminare dalle pelli antropologiche); la terza calamita si chiama ibridazioni epistemiche (è l'amore

coraggioso per i tramonti dei dogmatismi, dei fondamentalismi e delle metafisiche).

Di più. Sono calamite che chiedono “ali”. Con altra metafora, chiedono una mongolfiera per attraversare - incessantemente - i tanti mari dell’Educazione.

Pertanto, l’albero degli zoccoli della Pedagogia (il suo prestigioso album di famiglia teorico ed empirico) non dovrà più portare nel suo portafoglio una carta d’identità educativa soltanto occidentale. Dal raggio/breve, perché costretta a teorizzare e a progettare traguardi formativi elaborati dalle grammatiche e dalle sintassi degli emisferi apollinei del benessere. Ma una Pedagogia anche orientale e meridionale, dal raggio/lungo.

Le grandi ali intercontinentali di cui la Pedagogia dovrà fare bella mostra di sé - le sole che sorvoleranno le contrade educative a lei sconosciute - dovranno scontornare le linee della Progettazione esistenziale. Nel senso che la Pedagogia in volo dall’emisfero boreale, se vorrà evitare di smarrirsi nel bosco pietrificato dalle visioni univoche e apodittiche dell’Educazione, ha il dovere epistemico di dare posto - sulla Mongolfiera - agli alfabeti educativi cifrati di “universalità”.

Come dire. L’orizzonte/meta dovrà ritagliare una Paideia in grado di perseguire l’ideale educativo di una coscienza individuale (ineludibile per dare una progettualità/etica all’incontro del sé con l’altro) e di una coscienza collettiva (ineludibile per qualificare l’Educazione come progettualità/utopica). Entrambe orientate all’avvenire della società, a un mondo popolato di donne e di uomini nuovi.

In questa prospettiva, la Progettazione esistenziale costituisce la più plausibile idea/limite per il paradigma planetario dell’Educazione, dal momento che si fa carico di scontornare il binomio idealità-realtà. Questo soltanto permette di evitare il possibile paralizzante “incanto” del piano della contingenza (la realtà) nel suo rispecchiamento nell’orizzonte della trascendentalità (kantianamente inteso) da cui trae nutrimento epistemico e direzione metodologica.

In altre parole. Soltanto la Progettazione esistenziale (il cui paradigma teoretico è geneticamente universale) assicura al modello educativo in/situazione di non restare in surplice: immobile, a contemplare i raggi radiosi (ma inaccessibili) dell’idealità educativa.

Al contrario, educare in/situazione significa accettare e sfidare il “disincanto” della complessità e della problematicità dell’esperienza umana. Con il relativo carico di cifre demoniche: l’azzardo, l’avventura, lo scacco e il naufragio.

L’AMORE COME DIALOGO SOCIALE

Tramite queste scarnie e umili riflessioni, daremo luce al teorema pedagogico del magistero spirituale e sociale di Papa Francesco. Consapevoli che la nostra ipotesi - isolare l’“idea” di Educazione dall’enciclopedia teologica del Santo Padre - rischia di avventurarsi in percorsi interpretativi scoscesi, disseminati di terreni insidiosi e accidentati.

In punta di piedi, convinti della precarietà della nostra avventura interpretativa, non rinunceremo a identificare le tre macro/idee pedagogiche (l’idea di Persona, l’idea di Carità sociale e l’idea di Dialogo) che popolano gli orizzonti dell’Educazione illuminati da questa eminente figura di apostolo della Fede.

La persona è totalità esistenziale

La Persona (posta da Papa Francesco sulla frontiera più avanzata del Personalismo pedagogico) non è fondata né dall’esperienza soggettiva (individuale), né dall’esperienza oggettiva (socioculturale). E neppure dalla loro reciproca integrazione. E’ un’entità/valoriale - una Stella polare - essendo la sua “essenza” presupposta alla consapevolezza di sé. Soltanto il ricorso alla Fede (a un orizzonte di trascendenza) può garantire l’identità esistenziale della Persona: la sua autentica realizzazione e la sua integrale umanizzazione.

Nel suo viaggio pedagogico il Personalismo del Santo Padre porta per mano le nuove generazioni in un universo di segni, per la decodifica dei quali occorre disporre di alfabeti-di-Fede.

In altre parole. L’Educazione si configura come il terreno naturale in cui cresce e vive rigogliosa la pianta della Persona: multidimensionale, integrale, totale. Sulla scia di questa idea/prima della Pedagogia, l’infanzia che prende il volo nelle parole di Papa Bergoglio è mille miglia lontana da quella che popola l’odierna civiltà dei consumi. Matrigna di bambine e di bambini tramutati nell’immagine surrogatoria di un’umanità/manichino: creata e imposta per ragioni di mercato dall’odierna industria dell’abbigliamento, dell’alimentazione, dei massmedia e dei personalmedia.

Al contrario, le infanzie benedette dal Santo Padre dispongono sì di ali leggere per librarsi nei cieli dell’immaginario alla scoperta delle galassie della fantasia e della creatività, ma anche di gambe solide (la parola, il pensiero, l’amore e la pietà) per camminare libere lungo i sentieri della vita quotidiana. Per andare oltre, verso l’altrove.

L’amore è dialogo e carità

Se nella teoria dell’Educazione di Papa Francesco

la Persona prende le sembianze di una stella polare, nella sua Pedagogia in/situazione sono il Dialogo e la Carità a rivelarsi astri celesti. Comete che indicano la strada ad un'umanità libera di testimoniare la propria opzione morale, la propria solidarietà, la propria utopia valoriale.

Secondo il Santo Padre, il rischio del Dialogo e della Carità trovano riparo nella Fede: garante della libertà della Persona nella costruzione della sua vita morale, evitando che scivoli nel puro arbitrio. Ma sia possibilità di dare cifre personali alla Progettazione esistenziale.

In particolare, è nella versione della Carità che si perviene all'azzardo esistenziale del sii-te-stesso cercando disperatamente di essere anche l'altro. Ovvero, realizza la tua Persona insieme a un mondo di valori. Evitando di rinchiudere l'orizzonte della vita nel grembo di visioni unilaterali ed esclusive: negative rispetto alle prospettive costruttive dell'umanità.

È tramite l'opzione della Carità che il piano della Singolarità e quello della Socialità mantengono una tensione reciproca, un proprio rispettivo valore. Di più. E' nell'esperienza della Carità sociale che si compie integralmente l'educazione all'Amore.

La tensione al cambiamento verso un'umanità nuova - di cui è si fa carico il Personalismo pedagogico di Papa Francesco - non è rivolta a donne e a uomini storici, metafisici, astratti. Di qui la sua attenzione e la sua sensibilità nei confronti della categoria pedagogica dell'Impegno. Irrinunciabile per una teologia della secolarizzazione (per una città secolare) che intenda uscire da un ghetto mistico per inaugurare un'azione politica e sociale nella quale Dio reintegra l'umanità nel circolo della reciproca responsabilità. Se l'umanità engagée fa tutt'uno con donne e con uomini che coraggiosamente si inoltrano per i sentieri dell'integralità della Persona (e non della sua "alienazione"), parimenti la Pedagogia dell'Impegno si nobilita facendosi educazione al Dialogo nel nome della Carità sociale.

I due calessi - Dialogo e Carità - conducono al traguardo della Progettazione esistenziale. Meta raggiungibile, a patto di dare protagonismo e futuro, tramite una cittadinanza diffusa e compiuta, al continente infantile e giovanile. Dotandolo, al più presto, di gambe etico/sociali e di frontiere assiologiche. Ineludibili, per non smarrirsi - e perdersi - nella cupa boscaglia dei disvalori contemporanei.

Domanda. Quali frontiere valoriali "alternative" ha indicato il Santo Padre nel suo pur breve apostolato religioso e pedagogico?

Ne cifriamo tre: la Persona, la Vita e la Pace.

- Il primo orizzonte esistenziale - nemico di qualsivoglia riduzionismo artificiale, consumistico e alienante - è avvolto nel rispetto dell'integralità della Persona.

Parliamo di nuove generazioni autonome nelle scelte, attive nel sociale, ricche di vita interiore. L'incombente e inesorabile minaccia di una umanità massificata e omologata può essere contrastata soltanto scommettendo sulla coscienza vitale e utopica della Persona: donna e uomo, povera e ricca, nera e bianca, istruita e non.

L'alfabeto dei valori rubricato da Papa Bergoglio conteggia le parole necessarie per comunicare al mondo intero la centralità del progetto/Persona nel segno della solidarietà, della carità e dell'impegno sociale.

- Il secondo orizzonte esistenziale è avvolto nel rispetto della Vita.

Parliamo del suo duplice habitat terrestre: il pianeta umano e il pianeta ecologico.

È la sfida del Santo Padre alle pratiche della violenza urbana e del saccheggio ambientale al fine di dare dimora - permanentemente - a orizzonti aperti ai valori universali.

- Il terzo orizzonte esistenziale è avvolto nel rispetto della Pace.

È possibile (dando la mano alle giovani generazioni) costruire e sperimentare un mondo colorato di distensione e di pacificazione sia nell'emisfero boreale, sia nell'emisfero australe? Sì, è possibile. A patto che il pianeta dell'Educazione - famiglia, scuola, associazionismo, lavoro et al. - sappia creare comunità sociali che pongano alla rotonda la dimensione etica della vita personale: di cui la Pace è il teorema stellare. Parliamo di un'idea di conciliazione planetaria spoglia di cifre predicatorie e precettistiche. Nella consapevolezza che i valori esistenziali non sono dati apriori, ma sono costruiti collettivamente. Soltanto in questa versione, l'Educazione etica eviterà pericolose forme di scolarizzazione dell'anima.

Protetti dal menzionato triplice orizzonte esistenziale, risulta indifferibile l'esigenza di operare pedagogicamente al fine di prevenire il sorgere di mentalità assertorie, rinchiusi in microuniversi etnocentrici: viziate anzitempo di indifferenza/intolleranza nei confronti delle culture/altre.

Per espugnare l'obiettivo di una precoce mentalità multietnica occorre chiedere con forza alla Famiglia e alla Scuola di insegnare la Pace, fornendo gli alfabeti cognitivi necessari per decodificare la mostruosità della guerra.

Gli orrendi volti bellici non vanno occultati ai

bambini se si intende alzare al cielo l'utopia pedagogica di Papa Francesco. Rinchiusa nella speranza che i giovani, crescendo, possano diventare profeti di Pace.



RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bauman, Z. (2002). *La società individualizzata*. Bologna: Il Mulino.
- Beck, U. (2003). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Roma: Carocci.
- Latouche, S. (2005). *Come sopravvivere allo sviluppo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sen, A. (2005). *La democrazia degli altri. Perché la liberà non è un'invenzione dell'occidente*. Milano: Mondadori.

Fechas: Recepción 23.03.2016 | Aceptación: 30.03.2016

Articolo completato il 22 marzo 2016

Frabboni, F. (2016). *La pedagogia di Papa Francesco. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 5 (1) pp. 31-38. Disponibile in <http://redaberta.usc.es/reladei>



Franco Frabboni
Università degli Studi di Bologna, Italia
franco.frabboni@unibo.it

Franco Frabboni è un pedagogista italiano. Fino al suo recente pensionamento è stato docente di Pedagogia all'Università di Bologna, di cui fu Preside della Facoltà di Scienze della Formazione e Presidente dell'IRSAE dell'Emilia Romagna. La sua ricerca scientifica ha riguardato diversi ambiti dell'educazione e della formazione, di particolare importanza sono i suoi lavori sull'analisi della relazione fra la scuola e la cultura della città e del territorio.

È stato Direttore dell'ultima edizione della storica rivista di sinistra "Riforma della scuola" negli anni Novanta e oggi ne dirige la nuova versione online con il poeta Davide Ferrari. Fra i suoi scritti segnaliamo *La scuola della Riforma* (a c. di, Franco Angeli, Milano 1998); *Verso una scuola maggiorenne* (La Nuova Italia, Firenze 1998); *Insegnare all'Università* (con M. Callari Galli, Franco Angeli, Milano 1999); *Manuale di didattica generale* (Laterza, Roma-Bari 2000); *Manuale di Pedagogia generale* (con F. Pinto Minerva, Laterza, Roma-Bari 2000). Per la Bruno Mondadori, nella collana Scienze dell'educazione, ha pubblicato: *Pedagogia* (con L. Guerra e C. Scurati, 1999); *Didattica generale* (1999); *Il Piano dell'offerta formativa* (2000); *La scuola di base* (con A. Alberti e P. Tinagli, 2001); *La dimensione curricolare* (con E. Bertonelli, P. Boscolo, G. Rodano, C. Scurati, 2002), *Didattica generale e Didattica disciplinare. La Matematica* (2005) e *La controriforma della scuola. Il trionfo del mercato e del mediatico* (2009), scritto con Massimo Baldacci.

Laudato si'. Sfide educative tra EXPO 2015 e COP 21

Retos educativos de la EXPO 2015 y la COP 21 *Educational challenges of EXPO 2015 and COP 21*

Pierluigi Malavasi

ITALIA

ABSTRACT

Laudato si', l'enciclica di papa Francesco sulla cura della casa comune, promuove la rilevanza di percorsi pedagogico-educativi per la governance dello sviluppo umano, incoraggia buone pratiche di ricerca su scala internazionale e locale. Accordi politici ed economici multilaterali, progetti di sviluppo territoriali richiedono di sostenere la formazione della coscienza personale, la responsabilità intra e intergenerazionale tra i popoli, una salda fiducia nella cooperazione.

Una tra le questioni chiave del testo è la richiesta di globalizzare la solidarietà. Nel messaggio inaugurale in occasione dell'esposizione universale di Milano, l'1 maggio 2015, il Santo Padre ha richiamato la rilevanza della manifestazione per comprendere i drammi del cibo, tra abbondanza e scarsità, denutrizione e obesità. Il tema di Expo, Nutrire il Pianeta, Energia per la Vita, così essenziale per non rimanere solo il tema di un evento temporaneo, deve tradursi "nella coscienza dei volti di milioni di persone che oggi hanno fame, che oggi non mangeranno in modo degno di un essere umano". La stesura dell'enciclica incrocia le principali questioni ambientali, che hanno una dimensione globale e precede di alcuni mesi l'United Nations Climate Change Conference (COP 21), appuntamento internazionale del 2015 sullo stato della casa comune. Nel simposio di Parigi le nazioni sono chiamate a prendere ufficialmente posizione sul climate change, questione globale che sintetizza la so-

stanziale noncuranza con cui le politiche internazionali hanno trattato il pianeta. La "coscienza dei volti" implica l'educazione alla cittadinanza planetaria, al fine di assicurare la continuità delle azioni per ridurre lo spreco alimentare e mitigare il cambiamento climatico, educando alla solidarietà.

PAROLE CHIAVE

Enciclica, Sfide Educative, EXPO 2015, COP 21

(SPANISH) Laudato si', la encíclica del papa Francisco en el cuidado de la casa común, promueve la importancia de los programas pedagógico-educativos para la gestión del desarrollo humano, fomenta las buenas prácticas de investigación a nivel internacional y local. Acuerdos económicos y políticos multilaterales, proyectos de desarrollo territorial requieren para apoyar la formación de la conciencia personal, la responsabilidad intra e intergeneracional entre los pueblos, una firme confianza en la cooperación.

Una de las cuestiones clave del texto es la demanda de globalizar la solidaridad. En el discurso inaugural de la Exposición Universal de Milán, 1 de mayo de 2015, el Santo Padre recordó la importancia del evento para entender el drama de la comida, entre la abundancia y la escasez, la desnutrición y la obesidad. El tema de la Expo, Alimentar el planeta, Energía para la vida, tan importante como para no limitarse a ser la temática de un evento temporal, debe traducirse "en la conciencia de los rostros de millones de personas que pasan hambre, que hoy no van a comer en un modo digno para un ser humano". La redacción de la encíclica aborda los

principales problemas ambientales que tienen una dimensión global y precede en unos pocos meses a la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (COP 21), evento internacional de 2015 sobre el estado de la casa común. En el Simposio de París, los países están llamados a tomar una posición oficial sobre el cambio climático, problema global que sintetiza la dejadez sustancial con la que las políticas internacionales han tratado el planeta.

La “conciencia de los rostros” implica la educación para la ciudadanía global, con el fin de garantizar la continuidad de acciones para reducir el desperdicio de alimentos y mitigar el cambio climático, educando en la solidaridad.

PALABRAS CLAVE Encíclica, Retos Educativos, EXPO 2015, COP 21

(ENGLISH) Laudato si', the encyclical of Pope Francisco on the care of the common home, promotes the importance of pedagogical-educational programs for the governance of human development, it encourages good research practices on an international and local level. political and multilateral economic agreements, territorial development projects require to support the formation of personal conscience, responsibility within and between generations among the peoples, a firm trust in the cooperation.

One of the key issues of the text is the call to globalize solidarity. In the inaugural address for the Universal Exhibition in Milan, May 1, 2015, the Holy Father recalled the importance of the event to understand the drama of the food, between abundance and scarcity, malnutrition and obesity. The theme of Expo, Feeding the Planet, Energy for Life, so essential to not only remain the subject of a temporary event, must be translated “in the consciousness of the faces of millions of people today are hungry, that today will not eat worthily of a human being. “The drafting of the encyclical crosses the main environmental issues that have a global dimension and precedes by a few months the United Nations Climate Change Conference (COP 21), international event of 2015 on the status of the common home. In nations symposium in Paris are called to officially take a stand on climate change, global issue that synthesizes the substantial carelessness with which international policies have treated the planet. The “conscience of the faces” implies education for global citizenship, in order to ensure the continuity of actions to reduce food waste and mitigate climate change, educating to solidarity.

KEY WORDS Encyclical, Educational Challenges, EXPO 2015, COP 21

UN'ENCICLICA NEL TEMPO DI EXPO MILANO 2015

Intraprendere un'azione, incominciare a fare esprime una scelta. Laudato si', l'enciclica di papa Francesco

sulla cura della casa comune, designa la responsabilità verso le risorse del pianeta come un “dispositivo formativo” che connette scelte politiche, economiche e legislative su scala locale e globale.

Una cultura dell'incontro rivolta alla giustizia e alla pace anima il testo magisteriale che esprime una persuasione di fondo: acqua, terra, clima e cibo sono sfide cruciali per la dignità umana.

La cultura della sostenibilità, tra controversie e ambiguità di diverso genere, rappresenta oggi una sorta di capitale sociale che indica il grado di coesione civica, la natura dei rapporti di collaborazione interistituzionale, l'ampiezza e la profondità dei legami di solidarietà. Green life (stili di vita rispettosi della casa comune, il pianeta) e innovazione (tecnologica, educativa, politico-culturale, socioeconomica) oggi sono strettamente connesse.

Un'ecologia integrale richiede di coniugare gli apporti scientifici multidisciplinari dei saperi per la sostenibilità con le pratiche lavorative, le arti, le religioni. La progettazione educativa per uno sviluppo sostenibile tocca tutti gli ambiti vita: la famiglia, la scuola, le professioni. Le risorse naturali sono oggi contese e suscitano un ampio dibattito, tra fame e spreco, rischi e opportunità per il futuro del pianeta (Malavasi, 2011). **1 >**

La custodia e la gestione delle risorse di tutti nell'epoca della corsa alla terra (il fenomeno del land grabbing) e delle guerre per l'acqua, del crescente consumo di suolo ma anche delle nuove forme per produrre cibo e energia, del food waste e delle forme di solidarietà come la coltella alimentare sollecita chiunque si prenda cura della formazione umana a ripensare alla ribalta dall'esposizione universale di Milano dedicata al tema Nutrire il Pianeta, Energia per la Vita. Tale evento ha chiamato in causa una straordinaria molteplicità di attori e avviato processi multiformi di assoluta rilevanza. Ha offerto per diversi aspetti contributi rilevanti a pensare allo sviluppo umano integrale.

Al centro dei percorsi educativi che l'enciclica suggerisce c'è lo scambio di conoscenze e la cultura della progettazione per affrontare i problemi, sostenere il dialogo e l'azione a beneficio della società civile. Al centro ci sono le persone, i volti e le storie dei popoli e di quella comunità solidale che deve diventare il pianeta. C'è l'intelligenza nel cuore della realtà. Cuore dell'enciclica è la sfida educativa dell'incontro: “l'intima relazione tra i poveri e la fragilità del pianeta, la convinzione che tutto il mondo è intimamente connesso, la critica al nuovo paradigma e alle forme di potere che derivano dalla tecnologia, l'invito a cercare

altri modi di intendere l'economia e il progresso, il valore proprio di ogni creatura, il senso umano dell'ecologia, la necessità di dibattiti sinceri e onesti, la grave responsabilità della politica internazionale e locale, la cultura dello scarto e la proposta di un nuovo stile di vita" (Papa Francesco, 2015).

In questo contesto di promozione e custodia di un autentico sviluppo umano, può essere considerato emblematico il concept elaborato da M. Balich per il Padiglione Italia dell'Esposizione Universale di Milano 2015, che riprende l'idea della cura, l'immagine del nido che accoglie e protegge. Il progetto si ispira alla metafora dell'albero della vita, alludendo ai significati di nutrizione e di vivaio. Nell'intreccio dei rami, nella complessità (trame) degli eventi quotidiani, l'energia del cibo e della cura genera il futuro.

La valenza educativa del tema scelto per Expo è immediatamente percepibile: accudire, allevare, istruire designano azioni che attraversano i cambiamenti delle società umane e ne promuovono il progresso. Nutrire il pianeta è un messaggio per il mondo sempre più interdependente e globalizzato, strettamente congiunto con l'imperativo della formazione umana. *"Il cibo e le pratiche collettive del suo consumo nelle diverse cerchie di socialità diventano la posta in gioco, al centro di manovre di condivisione e ospitalità così come di strategie di esclusione e di inimicizia (...) questo mettersi alla prova con la diversità è un must e non un optional. Potrebbe darsi il caso che impariamo tutti qualcosa, gli uni dagli altri"* (Veca, 2014).

Occasione di conoscenza sulla ricchezza delle culture e sulla gravità delle sperequazioni, ma soprattutto sul dove e sul come il mondo vorrà andare in futuro, Expo 2015 si è misurato con l'obiettivo di definire una food policy comune (e la Carta di Milano ne è un frutto significativo) 2 >, un sistema di politiche alimentari con obiettivi e scadenze da rispettare. Dalla storia dell'alimentazione del padiglione Zero alla piattaforma tecnologica S4F (Safety for Food), un'ambizione che ha attraversato la manifestazione è stata quella di realizzare una completa banca dati mondiale dei prodotti alimentari, per consentirne una tracciabilità affidabile. A fronte di una superficie coltivata cresciuta del 30% in un secolo, la produzione agricola complessiva è oggi superiore del 600% rispetto a quella di cent'anni fa. Un terzo di tale sorprendente aumento di derrate alimentari viene oggi sprecato.

"Con 1,3 miliardi di tonnellate di cibo che finiscono ai vermi si potrebbero sfamare, non per uno ma per quattro anni, gli 868 milioni di persone che oggi sulla Terra soffrono la fame" (Foschini, 2014).

Un "passaporto digitale" degli alimenti, un "protocollo alimentare", un impegno vincolante a contrastare fame e denutrizione nel mondo: l'eredità di Expo, la vera riuscita della manifestazione, chiama in causa problemi che interpellano la nostra coscienza personale e sociale per giungere a soluzioni giuste e durature. Il Padiglione Italia ha aperto in modo simbolico la manifestazione, rappresentando un luogo di sperimentazione delle eccellenze italiane nel campo dell'alimentazione e della nutrizione: la potenza della bellezza, del saper fare, del limite e del futuro sono le quattro chiavi interpretative offerte al visitatore per accostare il concetto di vivaio. Nel complesso delle architetture e degli ambienti dell'esposizione, sorto su un sito espositivo di oltre un milione di metri quadri, gli attori istituzionali, le persone impegnate nell'organizzazione e il pubblico sono stati coinvolti in un laboratorio ambientale di straordinaria ampiezza, legato alla sostenibilità del pianeta in molte le possibili declinazioni. L'albero, nelle sue diverse forme, costituisce il protagonista dell'installazione dedicata al Padiglione Italia: *"albero che nasce, cresce e germoglia (...) metafora della proiezione nel futuro del vivaio (...) del talento che la natura dona a ognuno di noi"* (Collina, 2014). L'alimentazione sostenibile di tutti gli abitanti del pianeta e la celebrazione del ruolo del cibo nella nostra vita prendono le mosse, in modo simbolico, dall'accoglienza dei frutti della Terra e dalla creatività umana, dalla condivisione che ci avvicina al nostro prossimo alla gioia della celebrazione della vita, di cui il cibo è compendio (Conti, 2014). 3 >

Evento popolare e al tempo stesso di straordinaria complessità gestionale, expo ha inteso coniugare innovazione e trasformazione per la vita. Laboratorio strategico di gestione delle risorse umane, il people management di Expo ha offerto l'opportunità di innestare un circolo virtuoso, orientando lo sviluppo adeguato di motivazione, competenza e coinvolgimento delle persone in pratiche emblematiche a diversi livelli organizzativi (Gabrielle, 2010). 4 >

Una progettazione pedagogica del cambiamento organizzativo, nota B. Rossi, designa la costruzione di una cultura educativa disposta a contribuire al "non facile compito dell'integrazione degli interessi e degli scopi individuali con le esigenze mutevoli dell'organizzazione" (Rossi, 2011).

D'altra parte, un'istruzione orientata esclusivamente al self interest, al tornaconto soggettivo, sul mercato globale esalta *"provincialismo, inerzia, egoismo, producendo un'ottusa grettezza e una docilità - in tecnici obbedienti e ammaestrati - che minaccia la vita stessa*

della democrazia” (Nussbaum, 2010). Tutte le società contemporanee sono destinate al declino se continueranno ad alimentare le forze che inevitabilmente portano alla violenza e alla disumanità, negando l'appoggio alle forze che educano ai valori delle humanities.

La cultura umanistica non produce denaro ma influisce sulla costruzione di un mondo degno di essere vissuto, orientando a vedere negli esseri umani persone con pensieri e sentimenti che meritano considerazione e nelle nazioni popoli capaci di vincere la paura e il sospetto a favore della ragione solidale e dello sviluppo equo e durevole. Le esposizioni universali richiedono un'intenzionale consapevolezza scientifica. Di là dal costituire un approdo funzionale, le competenze costituiscono un “dispositivo regolativo”. Pongono problemi concettuali che introducono a nuove prospettive organizzative e di ricerca, le quali implicano ripercussioni sul mondo del lavoro e apportano elementi inediti.

Nel vivo del sistema di trasmissione delle conoscenze, i mutamenti nell'esercizio delle professioni sollecitano ulteriormente l'approfondimento intellettuale, scientifico e così via, in una successione continua (Dewey, 1929). 5 > Expo ha rappresentato un “acceleratore” di rapporti tra molteplici parti interessate attraverso il quale misurare l'attualità della nozione di competenza, sulla cui linea si è sviluppato per altro il modello della scuola efficace, sostenuto dagli anni Settanta del secolo scorso da soggetti politici come la Comunità Europea, la Banca Mondiale e l'OCSE, riferibile a un nucleo generativo di saperi e forme organizzative, contrassegnato dall'applicazione di metodologie didattiche efficienti e dall'esigenza della misurazione dei risultati (Normand, 2006). 6 >

Investire sul capitale umano per sostenere la sfida di una globalizzazione della solidarietà richiede una significativa adeguatezza nella formazione delle giovani generazioni ai diritti e ai doveri della convivenza, alla costruzione della cittadinanza. Non c'è documento internazionale degli ultimi quarant'anni sull'educazione e sulla scuola “che non dedichi ampio spazio a questi temi: dal rapporto Faure del 1972 incentrato sulla strategia della comunità educante al rapporto Delors del 1996 dall'emblematico titolo *Nell'educazione un tesoro fino ai testi messi a punto dagli organismi politici europei (ad esempio i vari libri bianchi che si sono succeduti nel tempo) per giungere ai lavori di E. Morin per l'UNESCO*” (Chiosso, 2009; Faure, 1972; Delors, 1996; Morin, 1999). Lo sfondo teorico-concettuale che accomuna i documenti internazionali è in modo sostanziale quello di un liberalismo impegnato nella co-

struzione di un'etica pubblica intorno ad alcuni valori condivisi, capaci di ispirare comportamenti e abitudini coerenti con un ideale di società desiderabile.

La prospettiva euristica della competenza assume anche nell'ambito di un'esposizione universale il significato di congiungere coesione sociale e innovazione, generazioni e “progetto umano”. È in questa luce che investire sulla formazione nelle odierne società della conoscenza implica favorire una trasformazione in atto nella natura del lavoro. Essa consiste nel passaggio dalla concezione del lavoratore occupato, in una realtà organizzativa definita da ruoli predeterminati secondo un principio di razionalità strumentale, alla possibilità del lavoratore coinvolto, entro una modalità di esercizio professionale in grado di suscitare le risorse della persona nel contesto delle opportunità presenti sul piano socioeconomico. Sulla base di una competenza primaria, che consiste nel riconoscere le occasioni e ampliare la cooperazione nel fronteggiare e anticipare i cambiamenti (Luhmann, 2005), 7 > il lavoratore coinvolto è l'espressione di una nuova condizione professionale nella quale è vitale esprimere interessi e motivazioni, in un rapporto continuo con l'organizzazione e con i referenti dell'attività svolta o potenziale. L'esposizione universale ha saputo catalizzare competenza, coinvolgimento, efficacia organizzativa e formativa?

La crescente rilevanza dei fattori legati ai talenti individuali nell'ambito del lavoro pone un limite sia alla pretesa tipicamente fordista di poter modellare i ruoli in vista del presidio di un qualsiasi luogo sociale precedentemente definito sia all'illusione di poter sollecitare un coinvolgimento significativo attraverso l'utilizzo del potere e del denaro.

Il mondo della persona e della comunità non rappresentano fattori modificabili a comando o per mera convenienza economica. Oggi abbiamo sempre meno a che fare con dispositivi di programmazione e schemi tradizionali di gestione che enfatizzano gli obiettivi e presuppongono la totale controllabilità del sistema organizzativo e degli elementi in gioco, compresi quelli umani. È invece ampiamente riconosciuta la trama complessa, la dinamicità del contesto culturale nella quale si situa la realtà lavorativa, impresa che emerge da un coinvolgimento personale creativo e nella quale si manifestano possibilità di condotte professionali guidate dai criteri della significatività e dell'appropriatezza (Nicoli, 2009), 8 > che pongono in discussione regole e pratiche consolidate.

Perseguire la condivisione di valori di equità e solidarietà si congiunge alla fiducia pressoché incondi-

zionata riposta nella diade innovazione e competizione. Di là da ideologie relativistiche, la pedagogia prospetta la necessità dell'investimento di risorse nella formazione continua e l'esigenza di orientare i giovani a carriere professionali contrassegnate dalla tensione verso lo sviluppo integrale, nella consapevolezza che il capitale sociale è in fieri e rappresenta un potenziale di azione e coinvolgimento assai significativo (Fabbri e Rossi, 2010; Bertagna, 2011). **9 >**

La ricchezza delle generazioni, che muove dalle risorse coltivate nell'ambito delle relazioni familiari, si prolunga nell'educazione alla responsabilità e all'intraprendenza professionale, rilevanti per definire significati e utilità del lavoro. Senza prescindere dalla dimensione economica dell'attività lavorativa, essa è espressiva di fatti sociali ovvero di rapporti interpersonali connessi con l'intenzionalità e la libertà di scelta (Donati, 2001). **10 >** Investimento individuale e coinvolgimento chiamano in causa la struttura della personalità, implicano la consapevolezza di saper costruire quella combinazione di ambizione e tensione al risultato utile a mettere a frutto i talenti nell'opera di perfezionamento di sé. La vocazione professionale esprime una condizione di identità, nella direzione di uno specifico progetto personale, e al tempo stesso coinvolge un bagaglio di esperienze e conoscenze che trascende l'individuo, i mezzi di produzione utilizzati, rappresentando un'eredità che è intrinseca alla struttura di relazioni di cui la persona implicata è parte (Nicoli, 2009). **11 >** Il coinvolgimento del capitale sociale, che identifica ciascun lavoratore e ha reso davvero unica una manifestazione come l'esposizione universale dedicata al tema Nutrire il Pianeta, Energia per la Vita, segna la produttività di una rete di legami, la possibilità di ampliare l'ambito di elaborazione creativa. Si tratta quindi di interpretare quale possa esserne la complessa eredità nella prospettiva dei progetti di costruzione personale e di suscitare azioni che implicino la disponibilità ad affrontare in modo inedito e coraggioso situazioni problematiche che riguardano il clima, il cibo, l'acqua e a porre in risalto le opportunità che vi si celano.

Tra un evento temporaneo come Expo 2015 e un testo magisteriale come l'enciclica sulla casa comune, incomparabili sono le differenze. Eppure si tratta di cogliere che entrambi suppongono una significativa apertura alla dimensione pedagogico-educativa ed esprimono futuro. Investimento e generatività implicano l'apprendimento continuo come valorizzazione delle conoscenze tra memoria ed innovazione, passato e futuro. Il coinvolgimento personale e sociale pro-

prio di Expo è riferibile alla cerchia delle comunità professionali rispetto alle quali molte migliaia lavoratori hanno condiviso ambiti di sapere e linguaggi, campi di intervento e sistemi di valori deontologici, stili di confronto con la colleganza che prendono il via dal percorso formativo d'ingresso per sostanzarsi nelle opere in cui si è espressa l'attività lavorativa, tra competenza e competizione. L'educazione delle generazioni, autentico capitale umano, deve essere coltivata come il "bene comune" e straordinaria eredità dell'esposizione universale che ha coinvolto milioni di visitatori e custodita da derive relativistiche. Prospetto al riguardo una sintetica triade di considerazioni, dalle evidenti implicazioni pedagogiche. Investire e coinvolgere, innovare e competere come "progetto umano" implicano la riconciliazione: tra democrazia e mercato, per ristabilire un sistema di regole fondato sul primato della governance politica come espressione di un'autentica adesione popolare; tra profitto e gratuità perché sia il mondo economico che l'attività politica richiedono persone aperte al dono reciproco; tra progresso e creato perché la crescita futura non avvenga aumentando ma annullando le sperequazioni socioeconomiche e culturali tra i popoli, e non a discapito di virtuosi equilibri socioambientali.

UN'ENCICLICA PER IL DIALOGO: CONFERENCE OF PARTIES (COP 21), GREEN ECONOMY

La coscienza per le sfide ecologiche è sorta dalla sensibilità educativa, dalla mobilitazione delle associazioni e dal costituirsi di movimenti popolari. Le conferenze internazionali - l'ultima, a Lima nel dicembre scorso - hanno il compito di facilitare l'incontro tra popoli e nazioni. La Conference of parties (COP 21) tenutasi a Parigi sul finire del 2015 può - a parere di molti - pervenire a risultati efficaci sul cambiamento climatico.

La cultura dell'incontro può sconfiggere ogni discriminazione. Ecologia e pace sono questioni che riguardano tutti. Terra, lavoro, casa sono diritti sacri che devono orientare il lavoro di ricerca e formazione, secondo la prospettiva indicata da un'enciclica che invita studiosi e ricercatori a incontrarsi sul tema della lode e della gratuità per crescere nel rispetto e nella reciprocità tra generazioni e atenei; nella collaborazione tra università e territori, tra discipline diverse per tradizione e metodi, tra stakeholder molteplici e talora rivali.

Laudato si', l'enciclica sulla cura della casa comune ci richiama a tenere insieme il mondo della fede, accoglienza e gioia dell'annuncio, e quello del lavoro e della vivacità del mondo associativo e imprenditoriale,

vie intrecciate per generare coesione sociale e libertà. Emblematica, nella tessitura del testo, è la consapevolezza dei problemi ambientali che il magistero della chiesa cattolica ha manifestato fin dal pontificato di Paolo VI e dal profetico discorso elaborato in preparazione alla Conferenza internazionale di Stoccolma del 1972. Senza dimenticare come le encicliche *Populorum progressio* (Paolo VI, 1967), *Centesimus annus* (Giovanni Paolo II, 1991), *Caritas in veritate* (Benedetto XVI, 2009) abbiano spinto - rispettivamente papa Montini, Giovanni Paolo II e Benedetto XVI - ad approfondire la riflessione nella direzione di individuare orientamenti all'altezza dello slancio necessario ad affermare la giustizia e la pace, interpretando i segni dei tempi. Non v'è dubbio che l'ambiente, nuova questione sociale, sia percepito nella Dottrina Sociale della Chiesa come uno dei grandi temi su cui fare ricerca e formazione (Calabria, 2014). **12 >**

Locale e globale si richiamano continuamente. L'esigenza di uno sviluppo rispettoso di ogni territorio si coniuga con la necessità di un accordo globale sul fenomeno del climate change perché "il tempo sta finendo", come ha osservato il Santo Padre Francesco in occasione della Conferenza Mondiale sul Clima svoltasi a Lima nel dicembre 2014 e in vista di quella per molti aspetti cruciale di Parigi. La governance politico-economica coniuga la cura delle relazioni interistituzionali e la formazione allo sviluppo umano, attraverso l'accostamento rigoroso ai fenomeni.

La conoscenza scientifica integra l'anelito e la passione per la verità all'impegno e alla custodia dei volti per coltivare e custodire il creato. "*Laudato si', mi' Signore cum tucte le Tue creature!*" cantava San Francesco d'Assisi, ricordandoci che "*la nostra casa comune è anche come una sorella, con la quale condividiamo l'esistenza, e come una madre bella che ci accoglie tra le sue braccia*" (Papa Francesco, 2015). La coscienza dei "volti" è la via per educarci a globalizzare la solidarietà, perché niente di questo mondo deve risuldarci indifferente.

Dal momento che tutto è intimamente in relazione e che i problemi attuali richiedono uno sguardo che tenga conto di tutti gli aspetti della crisi planetaria, l'enciclica riflette sui diversi elementi di un'ecologia integrale che comprenda chiaramente le dimensioni umane e sociali. È ben riconoscibile nel testo una tensione ecumenica. "*Viviamo in un tempo in cui i problemi esistenziali fondamentali schiacciano le nostre divisioni tradizionali e le relativizzano quasi fino ad estinguerle. Per esempio, basta guardare a ciò che accade oggi in Medio Oriente: chi perseguita i cristiani*

chiede loro a quale chiesa o confessione appartengono? L'unità dei cristiani in questi casi si realizza de facto con la persecuzione e il sangue, ovvero attraverso un ecumenismo del martirio. La minaccia che ci presenta la crisi ecologica aggira o trascende in modo analogo le nostre divisioni tradizionali. L'invito di papa Francesco è un invito all'unità: l'unità nella preghiera per l'ambiente, nello stesso Vangelo della Creazione e nella conversione dei cuori e degli stili di vita per rispettare e amare ogni persona e ogni cosa che ci viene data da Dio".

Un'ecologia e un'umanesimo integrali: c'è una stretta relazione fra la nostra vita e quella della nostra madre terra. Un'ecologia e un appello ecumenico che coinvolge tutti coloro che abitano il pianeta. L'ambiente umano e l'ambiente naturale si degradano insieme, e non potremo affrontare in modo adeguato il degrado ambientale se non prestiamo attenzione alle cause che hanno attinenza con il degrado sociale. Così come diciamo si degradano, possiamo far sì che "si sostengano" e si possano trasfigurare. Ecologia umana, ecologia ambientale: è una rapporto che custodisce una possibilità, tanto di apertura, di trasformazione, di vita, quanto di distruzione e morte. Un'ecologia integrale configura un nuovo paradigma di giustizia. Saperi ambientali, economici e sociali devono dare vita a una visione che consideri l'interazione tra gli ecosistemi e tra i diversi livelli del governo globale, perché lo stato di salute delle istituzioni di una società comporta conseguenze per l'ambiente e per la qualità della vita umana. Un'ecologia che integri il posto specifico occupato dalla persona in questo mondo e le sue relazioni con la realtà che la circonda implica la ricerca di soluzioni intra e intergenerazionali a quella complessa crisi socioambientale che contrassegna i contesti familiari, lavorativi, urbani.

Le proposte di azione implicano una considerazione sulla capacità di rigenerazione di ogni ecosistema, la scelta di stili di vita sostenibili, una tutela legislativa realmente efficace. Il dialogo verso nuove politiche nazionali e locali per costruire il futuro del pianeta deve trovare una convinta adesione nella politica internazionale e un impegno alla trasparenza nel dibattito scientifico e nei processi decisionali, perché approcci superficiali o riduzionismi ideologici non ledano la ricerca del bene comune. "Fra i poveri più abbandonati e maltrattati c'è la terra, oppressa e devastata (...) Noi stessi siamo terra. Il nostro stesso corpo è costituito dagli elementi del pianeta, la sua aria è quella che ci dà respiro e la sua acqua ci vivifica e ci ristora" (Papa Francesco, 2015). Un autentico sviluppo umano riveste un carattere morale, indica il pieno

rispetto della persona umana e, al contempo, *“tiene conto della natura di ciascun essere e della sua mutua connessione in un sistema ordinato”*. Nell’articolazione della lettera enciclica, consistente è il ricorso al pensiero scientifico, nel quadro di una sensibilità al tema della custodia del creato che il Magistero ha coltivato in modo crescente e via via approfondito negli ultimi cinquant’anni. Nell’introdurre l’enciclica, papa Francesco parla *“della sfida urgente di proteggere la casa comune, che comprende la preoccupazione di unire tutta la famiglia umana nella ricerca di uno sviluppo sostenibile e integrale”*. Individua, inoltre, alcune linee portanti che attraversano i sei capitoli e definiscono il significato dell’espressione ecologia integrale: anzitutto è *“l’intima connessione tra i poveri e la fragilità del pianeta”* a rendere peculiare la composizione del testo. Seguono poi *“la convinzione che tutto il mondo è intimamente connesso; la critica al nuovo paradigma e alle forme di potere che derivano dalla tecnologia; l’invito a cercare altri modi di intendere l’economia e il progresso; il valore proprio di ogni creatura; il senso umano dell’ecologia; la necessità di dibattiti sinceri e onesti; la grave responsabilità della politica internazionale e locale; la cultura dello scarto e la proposta di un nuovo stile di vita”* (Papa Francesco, 2015).

L’enciclica, con la scelta del dialogo, caratterizzata dall’intento di *“costruire ponti”* tra persone e culture, si apre offrendo chiavi di lettura e principi orientativi per comprendere i capitoli in cui si snoda il documento, che per la prima volta affrontata in modo specifico, dal punto di vista della dottrina sociale della chiesa, l’ambiguità delle questioni ambientali. Quattro sono i punti cardinali della *“carta geografica”* dell’enciclica, dichiarati nei primi sedici numeri introduttivi del testo. Il papa, nel contesto di un dibattito vivace e denso di controversie, per riflettere e operare attraverso una fede-cammino, senza addomesticare i problemi, definisce attraverso quattro titoli il programma dell’enciclica. Niente di questo mondo ci risulta indifferente. Uniti da una stessa preoccupazione. San Francesco d’Assisi. Il mio appello.

Questi riferimenti di quadro sono al centro del discorso del Santo Padre nel secondo incontro mondiale dei movimenti popolari, tenutosi a Santa Cruz della Sierra, in Bolivia, nei giorni 7-9 luglio 2015, dove egli ha inteso incontrare le organizzazioni sociali lì radunate. Non è un caso che papa Francesco abbia inteso intervenire di persona tanto nel primo incontro dei movimenti popolari, tenutosi a Roma nel 2014, quanto nel secondo, nella città boliviana. È la scelta di uno stile umile e coraggioso nell’interpretare insieme eco-

logia ambientale e sociale, integrando fragilità e cura della casa comune, degrado della dignità umana e grido della madre terra, violata e disprezzata. La sfida ambientale e le sue radici umane riguardano tutti.

Coloro che abitano in modo responsabile il pianeta vivono la preoccupazione per un comune destino. Proteggere la casa comune implica l’obiettivo di uno sviluppo sostenibile e integrale non riducibile a un laboratorio *“dove si prendono i problemi per addomesticarli, per verniciarli, fuori dal loro contesto. Bisogna essere audaci”* e unire la famiglia umana per superare atteggiamenti che vanno dalla negazione del deterioramento del mondo e della qualità della vita all’indifferenza, dalla comoda rassegnazione alla fiducia cieca nelle soluzioni tecniche. L’appello del papa richiama a un impegno collettivo. La grandezza, l’urgenza e la bellezza della sfida che ci si presenta, nota il papa, *“assume i migliori frutti della ricerca scientifica oggi disponibile e lasciarcene toccare in profondità”* comprende *“dare una base di concretezza al percorso etico e spirituale”* che l’enciclica suggerisce. Nel riprendere alcune argomentazioni provenienti dalla tradizione giudeo-cristiana *“al fine di dare maggiore coerenza all’impegno per l’ambiente”*, considerevole è il richiamo a San Francesco d’Assisi *“che propone di riconoscere la natura come uno splendido libro nel quale Dio ci parla e ci trasmette qualcosa della sua bellezza e della sua bontà (...) Il mondo è qualcosa di più che un problema da risolvere, è un mistero gaudioso che contempliamo nella letizia e nella lode”*. San Francesco è evocato come una guida e un’ispirazione dal papa che ne ha assunto il nome. Non sorprende che il titolo dell’enciclica, *Laudato si’*, sia in modo esplicito la testimonianza di un’attenzione peculiare dedicata alla creazione e ai più poveri.

Niente di questo mondo ci risulta indifferente significa rifarsi a quanto ha sperimentato Francesco d’Assisi che coinvolgeva nella sua lode tutte le cose, avendo un’origine comune, e si sentiva così ricolmo di pietà da chiamarle creature con il nome di fratello e sorella. Se noi ci accostiamo alla natura e all’ambiente senza questa disponibilità allo stupore e alla meraviglia, se rifiutiamo il linguaggio della fraternità e della bellezza nella nostra relazione con il mondo, i nostri atteggiamenti saranno quelli del mero consumatore o sfruttatore delle risorse naturali, incapace di porre un limite ai suoi interessi immediati.

Nel corso della crisi socio-economica e finanziaria avviata nel 2007-2008, una delle idee che ha incontrato notevole favore nell’opinione pubblica e nella politica è quella di una economia (più) verde o Green

Economy. Tale espressione appariva già nel 1989 nel titolo di un volume di D. Pearce, A. Markandya e E.D. Barbier, *Blueprint of a Green Economy* apparso per i tipi di Earthsan Publications di Oxford. A quel tempo, il concetto di riferimento era quello di sviluppo sostenibile, che avrebbe estesamente penetrato il linguaggio comune fino ad oggi. Proprio per questa pervasiva diluizione di significato, lo sviluppo sostenibile non avrebbe potuto essere la nuova idea per affrontare la crisi globale. Il concetto di Green Economy è una nozione euristica, importante per i meccanismi di pensiero ed intervento che può attivare nella ricerca di una codifica condivisa e generalmente applicabile.

Allo stato attuale Green Economy significa qualcosa di diverso per i vari attori e ambienti scientifici, culturali, istituzionali e politici (Zoboli, 2011). **13 >** Non c'è dubbio che la Commissione Europea da diversi anni accordi credito alla Green Economy come strategia di medio e lungo termine e orientamento più appropriato delle politiche anticrisi. Mostra di nutrire una ragionevole fiducia nell'ipotesi di Porter, e quindi nell'idea che, reagendo con strategie di leadership a politiche ambientali ben congegnate, le imprese possano acquisire quei vantaggi competitivi e, per estensione alla macro scala, li possa acquisire anche il sistema economico europeo nel suo complesso, nel contesto di una nuova economia globale. **14 >**

Nutrire il Pianeta, Energia per la Vita, che ha stabilito in modo evocativo il perimetro tematico dell'esposizione universale 2015 ha sollecitato a concepire in modo integrato qualità della vita delle persone e stato dell'ambiente urbano e rurale, a realizzare un'autentica ecologia umana – *caritas in veritate* – coniugando *green economy* e cooperazione internazionale, *food management* e mobilità sostenibile. Anche nel contesto di una manifestazione davvero assai articolata che ha previsto padiglioni e itinerari tematici, un palinsesto di eventi diversi per tipologia e luogo di svolgimento, si è inserita la fecondità dell'enciclica, il suo effetto di orientamento etico-morale. Che chiama in causa e oltrepassa la responsabilità sociale, i valori d'impresa e il sistema istituzionale per sollecitare l'azione di tutti e ciascuno al dialogo sui temi dell'energia e della nutrizione, degli stili di vita e della custodia del creato. In proposito, la riflessione pedagogica può offrire un supplemento di pensiero per l'individuazione di strategie, metodi e strumenti di intervento, favorendo la formazione di nuove professionalità ambientali.

La ricerca pedagogica, nel segno del dialogo multidisciplinare, è chiamata a sostenere il bisogno di re-

lazioni e pratiche virtuose e ad essere espressiva della passione, di quel coraggio creativo, che può orientare l'avvenire, in modo intelligente e solidale (Corsi, 2003). **15 >** Clima, qualità dell'aria e dell'acqua; migrazioni, culture e anelito religioso; competenze, professioni, istruzione suppongono la costruzione di reti e sistemi di partnership interistituzionali, per far sì che lo sviluppo sostenibile sia effettivamente un indirizzo guida nello sviluppo umano integrale. Per generare il futuro, è irrinunciabile riconoscere un valore all'educazione, alla sua presenza nello spazio pubblico, in rapporto con la politica e con l'economia, con la religione e con il sistema istituzionale.

La responsabilità nel custodire le risorse naturali, e nel garantirne una gestione integrata e lungimirante, è affidata alle scelte delle comunità e delle persone.

Decidere di prestare attenzione alle effettive condizioni di nutrizione e di vita e rispondere ai problemi della fame, della denutrizione e della povertà è un'opera aperta che coinvolge le dimensioni partecipative, civili e religiose. Più che alle possibilità di consumo individuali o all'ostentazione del progresso, ogni expo così come ogni conferenza internazionale dedicata alle problematiche ecologiche deve mantenere fissa l'attenzione sulla casa comune che è il creato, sulle risorse e sulle relazioni umane. Dialogo, formazione e competenze.



NOTE NEL TESTO

1 > Cfr. Malavasi, P. (a cura di) (2011). *L'ambiente contestato. Ricerca e formazione tra scienza e governance dello sviluppo umano*. Milano: Vita e Pensiero.

2 > www.cartadimilano.it

3 > Cfr. Conti, M. (2014). *Le gioie del cibo*. National Geographic, 6, 2-19.

4 > Cfr. Gabrielli, G. (2010). *Organizzare lo sviluppo per valorizzare persone e business. Spunti per rileggere ruolo e competenze HR*. In G. Gabrielli et AL., *Development Factory. Casi e percorsi aziendali di leadership e valorizzazione delle risorse umane*, p.28. Milano: FrancoAngeli.

5 > Cfr. Dewey, J. (1929). *The Sources of a Science of Education*. New York: Livering Publishing Corporation.

6 > Cfr. Normand, R. (2006). *L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire*. *Revue française de pédagogie*, 154, 33-43.

7 > Cfr. Luhmann, N. (2005). *Organizzazione decisionale* (traduz. dal tedesco) (p.232). Milano: Mondadori.

- 8 > Cfr. Nicoli, D. (2009). *Il lavoratore coinvolto. Professionalità e formazione nella società della conoscenza*. Milano: Vita e Pensiero.
- 9 > Cfr. Fabbri, L.; Rossi, B. (a cura di) (2010). *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione*. Milano: Guerini. Bertagna, G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.
- 10 > Cfr. Donati, P. (2001). *Il lavoro che emerge* (p. 17). Torino: Boringhieri.
- 11 > Cfr. Nicoli, D. op. cit., 2009, p.117.
- 12 > Cfr. Calabria, C. (2014). *Custodia del creato e riflessione pedagogica. Insegnamento sociale della Chiesa, sviluppo umano integrale*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- 13 > Cfr. Zoboli, R. (2011). *Verso un'economia verde? Percorsi e questioni*. In P. Malavasi (a cura di), op. cit. pp.27-28.
- 14 > Cfr. European Commission (2008). *A European Economic Recovery Plan*. Official Journal, COM, 800 final.
- 15 > Cfr., Corsi, M. (2003). *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*. Milano: Vita e Pensiero.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Benedetto XVI (2009). *Caritas in veritate*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Bertagna, G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.
- Calabria, C. (2014). *Custodia del creato e riflessione pedagogica. Insegnamento sociale della Chiesa, sviluppo umano integrale*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Collina, L. (2014). *Expo 2015, un laboratorio ambientale*. I Viaggi del Gusto, Agosto-Settembre, p.51.
- Conti, M. (2014). *Le gioie del cibo*. National Geographic, 6, 2-19.
- Chiosso, G. (2009). *Educare alla cittadinanza tra virtù civiche e formazione del carattere*. In L. Caselli, *La scuola bene di tutti* (p. 59). Bologna: Il Mulino.
- Delors, J. (ed.) (1996). *Learning: the Treasure within. Report the Unesco of the International Commission of Education*. Roma: UNESCO.
- Dewey, J. (1929). *The Sources of a Science of Education*. New York: Livering Publishing Corporation.
- Donati, P. (2001). *Il lavoro che emerge* (p.17). Torino: Boringhieri.
- European Commission (2008). *A European Economic Recovery Plan*. Official Journal, COM, 800 final.
- Fabbri, L.; Rossi, B. (a cura di) (2010). *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione*. Milano: Guerini.
- Faure, E. (dir.) (1972). *Apprendre à être*. Paris: UNESCO-Fayard.
- Foschini, P. (13/4/2014). *Come Kyoto: il Protocollo di Milano*. Corriere della Sera. La Lettura, p.5.
- Gabrielli, G. (2010). *Organizzare lo sviluppo per valorizzare persone e business. Spunti per rileggere ruolo e competenze HR*. In G. Gabrielli et AL., *Development Factory. Casi e percorsi aziendali di leadership e valorizzazione delle risorse umane*, p.28. Milano: FrancoAngeli.
- Giovanni Paolo II (1991). *Centesimus annus*.
- Luhmann, N. (2005). *Organizzazione decisione* (traduz. dal tedesco) (p.232). Milano: Mondadori
- Malavasi, P. (a cura di) (2011). *L'ambiente conteso. Ricerca e formazione tra scienza e governance dello sviluppo umano*. Milano: Vita e Pensiero
- Morin, E. (1999). *La tête bien faite*. Paris: Seuil.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du future*. Paris: UNESCO.
- Nicoli, D. (2009). *Il lavoratore coinvolto. Professionalità e formazione nella società della conoscenza*. Milano: Vita e Pensiero.
- Normand, R. (2006). *L'école efficace ou l'horizon du monde comme laboratoire*. Revue française de pédagogie, 154, 33-43.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit. Why Democracy Needs the Humanities* (p.154). Princeton: Princeton University Press.
- Paolo VI (1967). *Populorum progressio*.
- Papa Francesco (2015). *Laudato si'. Enciclica sulla cura della casa comune*, n.16.
- Rossi, B. (2011). *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro* (p.20). Roma: Carocci
- Veca, S. (13-4-2014). *Biologia+Antropologia. Intorno alla tavola costruiamo la società*. Corriere della Sera. La Lettura, p.3
- Zoboli, R. (2011). *Verso un'economia verde? Percorsi e questioni*. In P. Malavasi (a cura di), *L'ambiente conteso. Ricerca e formazione tra scienza e governance dello sviluppo umano* (pp. 27-28). Milano: Vita e Pensiero.

Fechas: Recepción 25.03.2016 | Aceptación 31.03.2016

Artículo completado el 7 de marzo 2016

Malavasi, P.L. (2016). *Laudato si'. Sfide educative tra Expo 2015 e COP 21*. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), 5(1), pp. 39-47. Disponible en <http://www.reladei.net>

Pierluigi Malavasi
Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia
pierluigi.malavasi@unicatt.it

Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale nella Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia.

I suoi attuali interessi di ricerca riguardano la formazione e lo sviluppo delle risorse umane, con particolare riferimento alla dimensione etico-morale e organizzativa, la pedagogia dell'ambiente e i suoi rapporti con le scienze politico-economiche e psicosociali, la progettualità pedagogica in connessione con i temi della smart city, della responsabilità sociale d'impresa, del green marketing, del fund raising, della mobilità, del turismo e della comunicazione sostenibili, nella prospettiva dell'insegnamento sociale della chiesa. Autore di oltre cento pubblicazioni scientifiche, tra cui 10 volumi monografici, è membro di diverse società e comitati scientifici di istituti di ricerca (tra cui Fondazione Lombardia per l'Ambiente) e riviste (tra le quali *Pädagogische Umschau*).

È responsabile di progetti di ricerca sui temi dell'educazione allo sviluppo sostenibile, con particolare riferimento alla smart city (mobilità e comunicazione), alla responsabilità sociale d'impresa, al green marketing, al fund raising per la custodia del creato, al turismo sostenibile, alla dottrina sociale della chiesa.

È direttore scientifico della collana Pedagogia, Sviluppo umano, Ambiente dell'editrice Pensa Multimedia. Dirige l'Alta Scuola dell'Ambiente dell'Università

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

ITALIA

ABSTRACT

Benché l'enciclica *Laudato si'* di papa Francesco sia rivolta alla comunità dei credenti e dei non credenti in generale, riveste anche un'importante funzione educativa, sia in relazione ai principi che esprime, sia in riferimento alle molteplici pratiche e comportamenti che possono essere messi in pratica.

Il presente contributo da un lato analizza la grande lezione etica che Papa Francesco offre all'umanità intera, dall'altro ne individua alcune cifre più propriamente educative. La proposta prosegue offrendo alcune possibili linee di impegno educativo che possono essere tradotte sia in comportamenti quotidiani costanti, sia in proposte di azione educativa e didattica specifiche.

KEY WORDS

Ambiente, Sostenibilità, Salvaguardia, Cultura Ecologica

(SPANISH) Aunque la encíclica *Laudato si'* del papa Francisco se dirige a la comunidad de creyentes y no creyentes en general, también reviste una importante función educativa, tanto en relación con los principios expresados, como en referencia a las muchas prácticas y comportamientos que se puedan poner en práctica.

En este trabajo se analiza, por un lado, la gran lección ética que el papa Francisco ofrece a toda la humanidad, y por otros, se identifican algunas cifras más propiamente educativas. La propuesta prosigue ofreciendo algunas po-

sibles líneas de compromiso educativo que pueden traducirse tanto en comportamientos cotidianos como en propuestas didácticas y de acción educativa específicas.

PALABRAS CLAVE Ambiente, Sostenibilidad, Salvaguarda, Cultura Ecológica

(ENGLISH) Although the Pope Francis encyclical *Laudato si'* is addressed to a generic public, both to the community of believers and to unbelievers as well, it has also an important educational purpose, in relation to the principles expressed, and to the many practices and behaviors that can be adopted deciding to follow in practice its suggestions.

This paper analyzes the great ethical lesson that Pope Francis offers to all humanity on the one hand, and it tries to identify more properly some educational positions on the other. The proposal of the author offers some possible educational commitment lines that can be translated both in a daily educational engagement, and in ideas for educational actions and specific teaching activities.

KEY WORDS Environment, Sustainability, Safeguard, Ecological Culture

PREMESSA

Va precisato che Papa Francesco non è un pedagogo, non svolge lezioni organiche di educazione ecologica e/o ambientale, ma interviene da pastore, sollecitato dalle varie situazioni e dal tipo di destinatari cui si rivolge. Eppure, nell'enciclica *Laudato si'* il Pontefice propone numerose e pressanti sollecitazioni di carattere educativo, profondamente preoccupato

per l'uso irresponsabile oggi della terra, casa comune dell'umanità, tanto da parlare di una vera catastrofe ecologica, a cui non si può più guardare con disprezzo e ironia.

Le risorse della terra vengono depredate a causa di modi di intendere l'economia e l'attività commerciale e produttiva troppo legati al risultato immediato, al profitto rapido e facile. Ma il costo dei danni provocati dall'incuria egoistica è di gran lunga più elevato del beneficio economico che si può ottenere. Il ritmo di consumo, di spreco e di alterazione dell'ambiente ha superato le possibilità del pianeta, in maniera tale che lo stile di vita attuale, essendo insostenibile, può sfociare solamente in catastrofi, come di fatto sta già avvenendo periodicamente in diverse regioni. Non è possibile tralasciare di considerare gli effetti dolorosi del degrado ambientale provocato dall'attuale modello di sviluppo caratterizzato da una sfrenata voracità che porta a inseguire l'esclusivo beneficio personale. Le conseguenze che ne derivano ricadono sull'essere umano, una creatura di questo mondo, che ha diritto a vivere e ad essere felice.

La lucida analisi da parte del Pontefice riguardo le problematiche che caratterizzano il grande deterioramento della nostra casa comune, non cede a una lettura pessimistica, quanto piuttosto è in grado di cogliere elementi critici e positivi, non soffermandosi su un'amara denuncia, ma suggerendo possibili piste di nuovo impegno e riconoscendo la grandezza, l'urgenza e la bellezza della sfida educativa che si presenta davanti a noi.

Il movimento ecologico mondiale ha favorito una presa di coscienza della crisi ambientale, tanto che si avverte una crescente sensibilità riguardo all'ambiente e alla cura della natura, e matura una sincera preoccupazione per ciò che sta accadendo al nostro pianeta. Nello stesso tempo, però, gli sforzi per cercare soluzioni concrete sono ostacolati da atteggiamenti quali: la negazione del problema, l'indifferenza, il disinteresse, la rassegnazione generale, segno della perdita di quel senso di responsabilità su cui si fonda ogni società civile. Non ci sono frontiere e barriere politiche o sociali che permettano al singolo uomo di isolarsi, e per ciò stesso non c'è nemmeno spazio per la globalizzazione dell'indifferenza. Il Papa Francesco afferma chiaramente che bisogna rafforzare la consapevolezza che siamo una sola famiglia umana.

La prospettiva da cui muove è quella di una nuova solidarietà universale, che scaturisce dalla convinzione che nel mondo tutto è intimamente connesso, tutto è in relazione, tra le cose esistono molteplici relazioni.

I problemi del mondo non si possono analizzare né spiegare in modo isolato. Anzi, purtroppo, l'intervento per risolvere una difficoltà molte volte aggrava ulteriormente la situazione, tanto che si cerca di risolvere un singolo problema creandone però altri, finendo così per creare un circolo vizioso.

Il presente contributo intende individuare alcune possibili linee di impegno educativo volte a far assumere comportamenti concreti, partendo da una lettura del testo, appunto, dal punto di vista educativo.

LINEE EDUCATIVE

Nella complessità della crisi ecologica e delle sue molteplici cause, l'educazione può offrire un suo significativo e insostituibile apporto.

Il Papa denuncia il fatto che l'attuale sistema mondiale è insostenibile da diversi punti di vista, perché si è smesso di pensare ai fini dell'agire umano. Pertanto, è diventato urgente e impellente acquisire una maggiore consapevolezza del fatto che il singolo uomo non può considerarsi proprietario e pretendere di essere il padrone assoluto della terra e dei suoi beni, secondo il sogno prometeico di dominio sul mondo, ritenendosi autorizzato a saccheggiarlo depauperando le risorse naturali. E' invece chiamato a riflettere sulle conseguenze drammatiche della sua attività incontrollata di avido consumatore incapace di porre un limite ai suoi bisogni e sul fatto che attraverso uno sfruttamento sconsiderato della natura, rischia una distruzione senza precedenti degli ecosistemi, con conseguenze di estrema gravità per la stessa sopravvivenza umana. La terra precede l'esistenza di ogni singolo uomo che la riceve in custodia, è un'eredità, un bene comune, un patrimonio di tutta l'umanità; chi ne possiede una parte è solo per amministrarla in modo responsabile a beneficio di tutti. Se non lo fa, si carica sulla coscienza il peso di negare ciò di cui altri hanno bisogno per sopravvivere. La vita poi è un altro dono che l'uomo riceve e deve essere protetto da qualsiasi forma di degrado.

A fronte del impegno per la salvaguardia dell'ambiente, piuttosto carente, messo in atto dalle istituzioni pubbliche, è urgente un mutamento radicale nella condotta soggettiva, è necessario prendere coscienza dell'urgente esigenza di un cambiamento profondo dello stile di vita, nella consapevolezza la libertà umana ha limiti. In altre parole, occorre far prendere coscienza di quale è l'apporto, piccolo o grande, che attraverso il causare piccoli danni ecologici ogni singola persona dà allo stravolgimento e alla distruzione dell'ambiente. Talvolta non si avverte a prima vista,

che qualunque azione sulla natura può avere conseguenze sul degrado.

La natura non è qualcosa di separato da noi o una mera cornice della nostra vita. Siamo inclusi in essa, siamo parte di essa e ne siamo compenetrati. L'ecologia, che studia le relazioni tra gli organismi viventi e l'ambiente in cui si sviluppano, esige anche di fermarsi a pensare e a discutere sulle condizioni di vita e di sopravvivenza di una società, con l'onestà di mettere in dubbio modelli di sviluppo, produzione e consumo. Si tratta di aiutare a riconoscere che l'ambiente naturale è pieno di ferite prodotte dal comportamento irresponsabile di un uomo che oggi deve rinunciare a fare della realtà un mero oggetto da usare in modo arbitrario e dominare in maniera dispotica e irresponsabile, ricercando, invece, alternative per uno sviluppo sostenibile e integrale per garantire la protezione della casa comune che condivide con tutti gli altri. Ne consegue la necessità di correggere modelli di crescita che sembrano incapaci di garantire il rispetto dell'ambiente, assorbendo e riutilizzando i rifiuti prodotti e smaltendo le scorie.

Una via per poter raggiungere dei cambiamenti profondi, è costituita dall'educazione che risulterà inefficace se non si preoccupa anche di diffondere un nuovo modello dell'essere umano in relazione con la natura. Si tratta di imparare a riconoscere qual è il contributo che ciascuno può portare implica vivere con semplicità e in armonia con la natura, prendersi cura di tutto ciò che esiste, prestare attenzione alle scelte che determinano il nostro comportamento.

Occorre far proprio uno stile di sobrietà, di austerità responsabile, evitando lo spreco, superando l'abitudine di buttare via, imparando anche a rinunciare per condividere con gli altri il possesso dei beni.

Pur riconoscendo che il progresso attuale e il semplice bisogno di acquisto, possesso e accumulo di oggetti o piaceri non bastano per dare senso e gioia al cuore umano, molti non si sentono capaci di rinunciare a quanto il mercato offre loro. Il meccanismo consumistico compulsivo fa credere a tutti che sono liberi finché conservano una pretesa libertà di consumare. Va incoraggiato uno stile di vita equilibrato capace di gioire profondamente senza l'ossessione del consumo, senza etica e senza senso sociale e ambientale, trasmessa dai mezzi di comunicazione e attraverso gli efficaci meccanismi del mercato, nella convinzione che "meno è di più". Ecco una sfida educativa: si tratta di imparare fin da piccoli ad apprezzare e gustare ogni cosa per quanto piccola possa essere, di diventare capaci di godere ogni momento con

poco. In altre parole, vivere con consapevolezza nella sobrietà è liberante. Del resto, la felicità - afferma il Papa - richiede di saper limitare alcune necessità che ci stordiscono, restando così disponibili per le molteplici possibilità che offre la vita.

Diventa importante conoscere il territorio in cui ci si trova a vivere, per custodirlo, proteggerlo, preservarlo, conservarlo vigilando. La sua cura interpella l'intelligenza umana perché riconosca come dovrebbe orientare, coltivare e limitare il suo potere.

Sempre più oggi è fondamentale far sperimentare il contatto fisico con la natura a bambini e ragazzi che ne sono privati perché sempre più sommersi da cemento, asfalto, vetro e metalli, vivono in quartieri senza spazi verdi sufficienti (cfr. n. 44). Insegnare a loro, spesso abituati a guardare in maniera superficiale e distratta, ad accostarsi alla natura e all'ambiente con uno sguardo di stupore e meraviglia, per prestare attenzione alla bellezza, ammirarla, contemplarla e goderla in modo gratuito, dedicando un po' di tempo per recuperare la serena armonia con ciò che li circonda il creato.

Papa Francesco affronta un altro tema molto delicato per le implicazioni di carattere educativo. Constata come una certa manipolazione dell'informazione sia dettata da interessi politici ed economici particolari, contingenti e immediati che arrivano a prevalere sul bene comune per non vedere colpiti i loro progetti. La speculazione e la ricerca della rendita finanziaria tendono ad ignorare gli effetti sul contesto ambientale e sulla dignità umana, manifestando come il degrado ambientale, umano ed etico siano in realtà intimamente connessi. Ecco allora l'urgenza di un impegno educativo volto a debellare una certa superficialità, una spensierata irresponsabilità e risvegliare lo spirito critico dall'intorpidimento, dalla tentazione di pensare che quanto sta succedendo non è sia poi tanto grave e che per molto altro tempo il pianeta potrebbe rimanere ancora nelle condizioni attuali. Un tale comportamento evasivo consente di non vedere, di non riconoscere comportamenti autodistruttivi, rimandando le decisioni importanti, facendo come se nulla fosse.

Al riguardo il Papa arriva a parlare di «una specie di inquinamento mentale» (n. 47). Infatti, il rumore dispersivo dell'informazione finisce per saturare, la mera accumulazione di dati per confondere. Quando i media diventano onnipresenti, non favoriscono lo sviluppo della capacità di pensare in profondità, la riflessione, che scaturiscono anche dal dialogo e dal confronto con altre persone.

Prima di assumere decisioni riguardanti la realiz-

zazione di progetti che possono coinvolgere un'intera comunità, è necessario avviare un dibattito sincero e onesto sull'impatto ambientale che ne deriva, consentendo di intervenire ai primi interessati che abitano quel determinato contesto. Sono questi i principali interlocutori con i quali discutere. Ogni intervento in un'area dell'ecosistema non può prescindere dal considerare i suoi effetti anche negativi in altre zone, dal misurare gli eventuali danni alla natura, le possibili drammatiche conseguenze della sua distruzione e il conseguente degrado della qualità della vita su una parte dell'umanità che, in genere, sono sempre i più poveri del mondo. Non si può non rinunciare a porre domande sui fini e sul senso di ogni singola azione e fare a meno di considerare gli obiettivi, gli effetti, il contesto e tutti gli aspetti etici implicati.

Il Papa afferma che occorre assicurare un dibattito scientifico e sociale responsabile e ampio, in grado di considerare tutta l'informazione disponibile e di chiamare le cose con il loro nome per poter elaborare un giudizio equilibrato e prudente sulle diverse questioni, tenendo presenti ogni variabili in gioco e poter adottare decisioni orientate al bene comune presente e futuro. Bisogna abbandonare l'idea di "interventi" sull'ambiente, per dar luogo a politiche pensate e dibattute da tutte le parti interessate così da giungere a decisioni basate su un confronto tra benefici ipotizzabili ed eventuali rischi per l'ambiente che interessano il bene comune presente e futuro.

E ciò è possibile se precedentemente si è educato all'importanza della partecipazione in prima persona, all'esercizio di una cittadinanza attiva.

Strettamente collegato a questa tematica è quella della libertà. L'essere umano non è pienamente autonomo. La sua libertà si ammala quando si consegna alle forze cieche dell'inconscio, dei bisogni immediati, dell'egoismo, della violenza brutale. Si può verificare come oggi in alcuni ambiti, purtroppo non esistono norme di libertà, ma solo pretese necessità di utilità e di sicurezza. Inoltre, l'uomo moderno ha sviluppato una scarsa autocoscienza dei propri limiti e non è stato educato al retto uso della potenza, a esercitare la responsabilità. Sottesa a questi aspetti è la dimensione etica i cui principi delineano un limite ben preciso al suo agire.

Papa Francesco non manca di affrontare il fatto che anche l'uomo possiede una natura che deve rispettare, cioè la corporeità. Per una vera ecologia umana è essenziale imparare ad accogliere e accettare il proprio corpo, che pone in una relazione diretta con l'ambiente e con gli altri esseri viventi. Si tratta di educare ad averne cura, a rispettarlo, ad apprezzarne la dimen-

sione femminile o maschile per poter riconoscere sé stessi nell'incontro con l'altro diverso da sé (cfr. 155). Interessante è il fatto che il Pontefice consideri nella riflessione sull'ecologia e la salvaguardia del patrimonio naturale, anche quello storico, artistico e culturale, parte dell'identità originale di un luogo. Ne consegue la necessità di curare le ricchezze culturali dell'umanità, prestando speciale attenzione anche alle culture e tradizioni delle comunità aborigene.

ALCUNE BUONE PRATICHE

«La cultura ecologica non si può ridurre a una serie di risposte urgenti e parziali ai problemi che si presentano riguardo al degrado ambientale, all'esaurimento delle riserve naturali e all'inquinamento» (n. 111). La cresciuta sensibilità ecologica non basta per modificare le abitudini nocive di consumo, che non sembrano recedere, bensì estendersi e svilupparsi. Papa Francesco mette in guardia dal cercare solamente un rimedio tecnico per ogni problema ambientale che si presenta, il che significa isolare cose che nella realtà sono connesse, e nascondere i veri e più profondi problemi del sistema mondiale. Ciò che sta accadendo nel mondo oggi ci pone di fronte all'urgenza di procedere in una coraggiosa rivoluzione culturale, che passa attraverso un'azione educativa.

Quella ecologica a volte si limita a informare e non riesce a far maturare delle abitudini. Non si tratta solo di correggere i cattivi comportamenti grazie a leggi e norme giuridiche, ma di far crescere motivazioni che portino ad un cambiamento personale fino a dar forma ad uno stile di vita.

All'inizio l'educazione ambientale era molto centrata sull'informazione scientifica e sulla presa di coscienza e prevenzione dei rischi ambientali, ora tende allargare i suoi obiettivi incoraggiando vari comportamenti che hanno un'incidenza diretta nella cura per l'ambiente, come evitare l'uso di materiale plastico o di carta, ridurre il consumo di acqua, differenziare i rifiuti, cucinare solo quanto ragionevolmente si potrà mangiare, trattare con cura gli altri esseri viventi, utilizzare il trasporto pubblico o condividere un medesimo veicolo tra varie persone, piantare alberi, spegnere le luci inutili, riutilizzare un oggetto invece di disfarsene rapidamente, e così via.

Per cambiare rotta, nell'enciclica il Papa suggerisce nuovi modelli di comportamenti, che pur essendo ancora lontani dal diventare generali, anche se non risolvono i problemi globali, consentono all'essere umano di intervenire direttamente in modo positivo. Sono indicazioni praticabili fin dalla più tenera età e

che possono costituire buone abitudini da mettere in pratica nell'ordinarietà della vita quotidiana: grazie alla ripetizione giorno per giorno, finiscono per essere assunte come stile di vita. Una buona educazione nell'infanzia e nell'adolescenza pone semi che possono produrre effetti lungo tutta la vita.

È necessario far comprendere come il singolo comportamento ha un impatto sull'ambiente e può provocare una modifica importante. La terra sembra trasformarsi sempre più in un immenso deposito di immondizia, di spazzatura: l'inquinamento prodotto dai rifiuti, molti dei quali non biodegradabili: rifiuti domestici e commerciali, detriti di demolizioni, rifiuti clinici, elettronici o industriali, rifiuti pericolosi perché altamente tossici e radioattivi. Una possibile azione positiva è rappresentata dal vincere la logica dell'"usa e getta" che produce tanti rifiuti solo per il desiderio disordinato di consumare più di quello di cui realmente si ha bisogno. Inoltre, una buona pratica è la raccolta differenziata dei rifiuti, imparando a distinguere quelli ingombranti da organici, la plastica, la carta.

L'acqua

L'acqua è una risorsa scarsa e indispensabile, potabile e pulita rappresenta una questione di primaria importanza, perché è indispensabile per la vita umana e per sostenere gli ecosistemi terrestri e acquatici. Papa Francesco afferma con forza: «l'accesso all'acqua potabile e sicura è un diritto umano essenziale, fondamentale e universale, perché determina la sopravvivenza delle persone, e per questo è condizione per l'esercizio degli altri diritti umani» (n. 30). Il problema dell'acqua è in parte una questione educativa e culturale, perché non vi è consapevolezza della gravità del suo spreco, mentre ci sono popolazioni che non hanno accesso. Nel consumo quotidiano si può prestare attenzione a non lasciarla scorrere inutilmente.

Il cibo

Secondo il Papa si spreca approssimativamente un terzo degli alimenti che si producono. Paradossalmente oggi «c'è cibo per tutti, ma non tutti possono mangiare, mentre lo spreco, lo scarto, il consumo eccessivo e l'uso di alimenti per altri fini sono davanti ai nostri occhi». Ne consegue l'importanza di far capire ai più piccoli che il cibo non va sprecato e non lo si può lasciare nel piatto quando si mangia per il puro capriccio, perché "non mi va".

La carta

Al n. 22 si accenna al fatto che la maggior parte della

carta che si produce viene gettata e non riciclata. Ecco un'altra buona pratica da acquisire: imparare a utilizzare fogli di carta scritti su una sola facciata.

La temperatura in casa

Invece di accendere il riscaldamento o aumentarne la temperatura, perché non coprirsi un po' di più? Ciò presuppone che una persona si vesta di più, perché se anche usufruisce di condizioni economiche le permettono di consumare e spendere di più, ha acquisito convinzioni e modi di sentire favorevoli alla cura dell'ambiente. Una maggiore attenzione è implicita anche nel fatto che si registra un crescente aumento dell'uso e dell'intensità dei condizionatori d'aria dei quali i mercati, cercando un profitto immediato, stimolano ancora di più la domanda.

Il maltrattamento degli animali

Un altro implicito invito riguarda l'evitare qualsiasi tipo di maltrattamento verso ogni creatura. L'indifferenza o la crudeltà verso gli animali non tarda a manifestarsi nel trattamento che riserviamo agli altri esseri viventi e a trasferirsi nella relazione con le altre persone (cfr. n.92).

LE GENERAZIONI FUTURE

Il Papa definisce «gravissime inequità quando si pretende di ottenere importanti benefici facendo pagare al resto dell'umanità, presente e futura, gli altissimi costi del degrado ambientale» (n. 36). Le ricadute rischiano di compromettere l'avvenire delle generazioni future. Ormai non si può parlare di sviluppo sostenibile senza una solidarietà fra le generazioni. Non può più pensare alla terra che appartiene anche a coloro che verranno, soltanto a partire da un criterio utilitarista di efficienza e produttività per il profitto individuale. In che situazione si lascia il pianeta a coloro che verranno dopo di noi? Sui rischia di lasciare in eredità alle prossime generazioni troppe macerie, deserti e sporcizia. L'incapacità di pensare seriamente alle future generazioni è legata all'incapacità di ampliare l'orizzonte delle preoccupazioni e pensare a quanti rimangono esclusi dallo sviluppo. Ne consegue la necessità di pensare con una visione ampia e di educare a rispettare le leggi della natura e i delicati equilibri tra gli esseri viventi di questo mondo, facendo un uso responsabile delle cose. Secondo il Pontefice «ogni comunità può prendere dalla bontà della terra ciò di cui ha bisogno per la propria sopravvivenza, ma ha anche il dovere di tutelarla e garantire la continuità della sua fertilità per le generazioni future». (n. 67).

Nel corso della storia si può constatare come la visione che rinforza l'arbitrio del più forte abbia favorito immense disuguaglianze, ingiustizie e violenze, in quanto le risorse diventano proprietà del primo arrivato o di quello che ha più potere: il vincitore prende tutto. Oltre al monopolio nel possesso dei beni, nel tempo attuale il drammatico problema è costituito dal progressivo esaurimento di disponibilità di risorse naturali essenziali. La disponibilità infinita dei beni del pianeta conduce a "spremerlo" fino al limite e oltre il limite, nella convinzione che possibile l'immediata rigenerazione della quantità illimitata di energia e di mezzi utilizzabili e che gli effetti negativi delle manipolazioni della natura possono essere facilmente assorbiti. A tutt'oggi non si è ancora riusciti ad adottare un modello circolare di produzione che assicuri risorse per tutti e per le generazioni future, e che richiede di limitare al massimo l'uso delle risorse non rinnovabili, moderare il consumo, massimizzare l'efficienza dello sfruttamento, riutilizzare e riciclare.

Ciò che interessa è estrarre tutto quanto è possibile dalle cose attraverso l'imposizione della mano umana, che tende ad ignorare o a dimenticare la realtà stessa di ciò che ha dinanzi.

Papa Francesco ricorda che oggi i giovani esigono dagli adulti un cambiamento: domandano com'è possibile che si pretenda di costruire un futuro migliore senza pensare alla crisi ambientale e alle sofferenze degli esclusi. Occorre ridefinire il progresso: non può considerarsi tale uno sviluppo tecnologico ed economico che non lascia un mondo migliore e una qualità di vita integralmente superiore.

In questa prospettiva diventa urgente adottare nuovi modelli di riduzione dell'impatto ambientale, limitare il consumo di energie non rinnovabili, promuovere politiche e programmi di sviluppo sostenibile per poter garantire il diritto delle generazioni future.



RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Papa Francesco. Vaticano II. *Lettera Enciclica Laudato si' sulla cura della casa comune*. Dicembre 2015. Consultato in http://w2.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html.

Fechas: Recepción: 01.01.2016 | Aceptación: 31.03.2016

Dal Toso, P. (2016). Linee educative nella Lettera Enciclica sulla cura della casa comune Laudato si'. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), 5(1), pp. 49-54. Disponibile su <http://www.reladei.net>



Paola Dal Toso
Università degli Studi di Verona, Italia
paola.daltoso@univr.it

Paola Dal Toso è professoressa Associata presso l'università di Verona, dove insegna storia della pedagogia. Attualmente i suoi interessi riguardano l'ambito dell'associazionismo giovanile sia dal punto di vista pedagogico per delineare la funzione educativa, sulla quale finora si è scarsamente indagato. Inoltre, l'approfondimento del tema è finalizzato anche a cercare di tracciare alcune linee essenziali della sua evoluzione anche in riferimento ai cambiamenti della realtà giovanile e più in generale della realtà storico-culturale italiana.

Inoltre, ha avviato lo studio di carattere storico sull'impegno e l'opera educativa svolta da alcune figure femminili italiane (Giovanna Meneghini, Elisa Salerno, Lucia Schiavinato) nella prima metà del Novecento. L'obiettivo dell'indagine consiste nel considerare lo stile educativo, il ruolo e l'opera svolta da donne meno note, che hanno operato per lo più nell'ambito del movimento cattolico.

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

ITALIA

ABSTRACT

L'enciclica Laudato si' sulla cura della casa comune pone in evidenza l'esigenza educativa di instaurare un rapporto positivo con l'ambiente, patrimonio comune a tutta l'umanità e dalla cui integrità dipende la nostra qualità di vita. Educare l'umano per una gestione armoniosa della natura e delle sue risorse, implica una presa di coscienza collettiva per una prassi responsabile della vita del pianeta, affinché sia un luogo abitabile per tutti.

Emblematico il riferimento all'esposizione universale Expo Milano 2015 Feeding the Planet, Energy for Life nell'avvalorare l'incontro tra le diversità culturali in relazione alle tradizioni alimentari come modalità dell'abitare il mondo. Compito della pedagogia dell'ambiente è identificare, di concerto con le politiche e la dimensione economico-finanziaria, e delineare percorsi innovativi di azione per la cura della casa comune.

L'enciclica promuove un dialogo aperto e fecondo tra le culture umane per nutrire il pianeta e la visione di un modo di vivere consapevole, rispettoso e partecipe, alimentata da una spiritualità ecologica.

KEY WORDS

Enciclica, Educazione, Spiritualità Ecologica

(SPANISH) La encíclica Laudato si' en el cuidado de la casa común pone de relieve la necesidad educativa de establecer

una relación positiva con el medio ambiente, patrimonio común de toda la humanidad y de cuya integridad depende nuestra calidad de vida. Educar al ser humano para una gestión armoniosa de la naturaleza y sus recursos, implica una toma de conciencia colectiva en relación a prácticas responsables de la vida del planeta, con el objetivo de que sea un lugar habitable para todos.

Resulta emblemática la referencia Exposición Universal 2015 Alimentar el Planeta, Energía para la Vida en la confirmación del encuentro entre la diversidad cultural en relación con las tradiciones alimentarias como modo de habitar el mundo. Es tarea de la educación ambiental identificar, en relación con las políticas y la dimensión económica y financiera, y delinear trayectorias de acción innovadoras para el cuidado de la casa común.

La encíclica promueve un diálogo abierto y fructífero entre las culturas humanas para alimentar al planeta y la visión de una forma de vida consciente, respetuosa y participativa, alimentada por una espiritualidad ecológica.

PALABRAS CLAVE Encíclica, Educación, Espiritualidad Ecológica

(ENGLISH) *The Laudato si' on the care of the common home encyclical highlights the educational need to establish a positive relationship with the environment, the common heritage of all humanity and whose integrity depends on our quality of life. Educating the human for a harmonious management of nature and its resources, implies a collective awareness for responsible practices of the planet's life, that is a habitable place for everyone.*

Symbolic reference to the Universal Exhibition Expo 2015 Feeding the Planet, Energy for Life nell'avvalorare the meeting between the cultural diversity in relation to the food traditions of living as the world mode. Task of environmental education is to identify, in consultation with the political and the economic and financial dimension, and outline innovative courses of action for the treatment of the common home.

The encyclical promotes an open and fruitful dialogue between human cultures to feed the world and the vision of a way of life conscious, respectful and sympathetic, fed by an ecological spirituality.

KEY WORDS *Encyclical, Education, Ecological Spirituality*

EXPO MILANO 2015: PEDAGOGIA DELL'AMBIENTE E RESPONSABILITÀ EDUCATIVA

La riflessione pedagogica è stata chiamata ad offrire un'interpretazione complessa nel contesto in cui si è collocata l'esposizione universale Expo Milano 2015 Feeding the Planet, Energy for Life (1 maggio-31 ottobre), **1 >** proponendo un nuovo modello di sviluppo integrale per il XXI secolo, attraverso un approccio innovativo al tema (Malavasi, 2013). **2 >**

In riferimento ad una manifestazione articolata, che ha previsto numerosi padiglioni e itinerari tematici, è legittimo interrogarsi sul significato emblematico che ha assunto la pedagogia, discorso critico sull'esperienza educativa e sui processi formativi, nell'epoca della riproducibilità tecnica del mondo e della globalizzazione dei mercati.

Tra diversi significati e opportunità di un'esposizione, rilevante è riconoscere la finalità più importante di un'esposizione secondo quanto enuncia il primo articolo della Costituzione Istitutiva del Bureau International des Expositions: "manifestazione che, a prescindere dalla sua denominazione, ha uno scopo principalmente educativo verso il pubblico, attraverso una ricognizione dei mezzi di cui l'uomo dispone per soddisfare i bisogni della civiltà e facendo emergere, da uno o più settori dell'attività umana, i progressi realizzati e le prospettive per il futuro". **3 >**

L'esposizione si è caratterizzata come un evento mondiale dalla forte connotazione culturale, un "laboratorio" di idee, per approfondire e sperimentare il tema di un'alimentazione sana, sicura e sufficiente per tutti i popoli nel rispetto del Pianeta e dei suoi equilibri. Per molti aspetti Expo Milano 2015 ha inteso rappresentare un centro di ricerca e sviluppo dove profilare il valore del progresso umano nel rapporto con il territorio, con le tradizioni e l'avvenire. Secondo l'analisi condotta da P. Malavasi, le principali

questioni legate alle tematiche della manifestazione implicano diversi temi cruciali dell'enciclica sociale di papa Francesco, in stretta connessione con la riflessione pedagogica e la responsabilità educativa: i beni comuni, le culture del cibo, la sostenibilità, gli stili di vita identificano prospettive di discorso nelle quali l'orientamento e la formazione a prendersi cura della casa comune assumono aspetti significativi (Magnoni e Malavasi, 2015). **4 >**

Il sito espositivo si è trasformato in un complesso unitario di Paesi impegnati a sensibilizzare i visitatori intorno ai valori essenziali per le generazioni future, rendendoli partecipi in qualche modo di sfide planetarie. Il vero nucleo tematico della manifestazione è stata l'attività espositiva, stimolo alla riflessione e al dialogo come principio di un processo di apprendimento che ha ribaltato il concetto di monumentalità (Crippa e Zanzottera, 2008), **5 >** non costruendo architetture monumentali, ma realizzando a Milano un paesaggio inedito nel segno della leggerezza e della naturale bellezza della convivialità. **6 >**

Il master plan è stato ideato attorno al concetto di paesaggio, con l'obiettivo di costruire uno spazio antropizzato in armonia con la Natura: i Paesi partecipanti sono stati esortati a non trascurare il rapporto con l'ambiente nella stessa progettazione del concept architettonico. La cura comune di uno spazio aperto ha richiamato un ethos della comunità consapevole per cui ogni scelta ha favorito la ricerca di un equilibrio dell'insieme. È emersa, per molti aspetti, una visione ecosistemica capace di aggregare il fare delle nazioni come punto di partenza del tema feed the planet, energy for life (Beltrame, 2014), **7 >** attraversato da una tensione morale, da una spiritualità ecologica.

L'enciclica promuove una società globale sostenibile, fondata sul rispetto per la natura, i diritti umani universali, la giustizia economica e una cultura della pace.

Il Cardo, che ha ospitato gli spazi promossi dall'Italia, e il Decumano, dedicato alle attrazioni degli altri Paesi, hanno offerto le coordinate di un territorio geopolitico e di incontro tra i popoli, come valore educativo e di crescita reciproca nella prospettiva, secondo quanto afferma papa Francesco, della "cura delle relazioni culturali dell'umanità" (Papa Francesco, 2015, n.143). I padiglioni, realizzati nel segno di nuovi materiali e tecniche costruttive sostenibili, hanno trasmesso un messaggio capace di interrogare i visitatori per sollecitare riflessioni al fine di trovare soluzioni alle gravi questioni alimentari.

Il viaggio nel Vivaio Italia, stimolando una riflessione sul nostro Paese come luogo di bellezza e cul-

tura, termina con un “gesto” verticale e simbolico: *l’Albero della Vita*. **8 >** Tale icona costituisce un’immagine universale che vive e si moltiplica nel tempo e nello spazio, in una varietà di forme. È espressione della Natura Primigenia, emblema della vita madre di ogni cosa, ma anche espressione organica di un rapporto tra tecnologia e natura, tra voglia di progresso e capacità di rispetto del mondo, tra sguardo verso il futuro che si protende verso l’alto e radici ben piantate a terra sinonimo di concretezza e rispetto per il pianeta attuale.

La complessità del nostro vivere rimanda all’esigenza educativa di promuovere la simbiosofia (Morin, 2001, p. 78-79), nella quale “è implicato il sentire un’intimità, un affetto per la natura confortato dal contatto con un organismo vivente” (Malavasi, 2014, p. 110), imparando a vivere con saggezza e leggerezza sulla Terra.

Tra i temi su cui è imperniata l’enciclica, significativo è riconoscere l’ambiente come “un bene collettivo, patrimonio di tutta l’umanità e responsabilità di tutti” (Papa Francesco, 2015, n.95), attorno al quale è possibile convocare uomini e donne di appartenenze profondamente differenti, per un dialogo orientato alla cultura della cura. Si evince, dalle parole di papa Francesco, un rapporto di vicinanza per l’esperienza ecologica condivisa nell’interconnessione relazionale del nostro mondo: “noi tutti esseri dell’universo siamo uniti da legami invisibili e formiamo una sorta di famiglia universale, una comunione sublime che ci spinge ad un rispetto sacro, amorevole e umile” (Papa Francesco, 2015, n.89). La Terra è sacra in quanto sancisce il legame con gli antenati, con la propria storia ed origine, può essere terreno di dialogo per i popoli. La manifestazione ha preso avvio dalla consapevolezza che sarà la persona, con la sua vita e le sue relazioni, a contribuire alla trasformazione positiva o negativa dell’ambiente naturale in cui viviamo. La prospettiva della finitudine e della fragilità dell’umano, stimolata inoltre dalle situazioni di emergenza ambientale, dovrebbe renderci responsabili non solo per il presente, ma anche per il futuro.

La coscienza dei problemi ecologici richiede una rinnovata considerazione della vita e una pedagogia dell’ambiente che coniughi formazione umana e salvaguardia dell’ambiente per una tutela della vita stessa nelle sue diverse forme storico-culturali (Malavasi, 2008, p.52). **9 >** La pedagogia, nella prospettiva della formazione della persona, ha il compito fondamentale di sostenere una riflessione profonda e significativa sull’opportunità di educare le attuali generazioni e

quelle a venire al rispetto del pianeta perché “la continuità della vita nella natura è alla base della continuità della vita umana” (Sciva, 2012, p.279).

Per generare una cura verso l’ambiente, l’enciclica afferma l’esigenza di riconoscere il patrimonio terrestre come *patris munus*, patria che ci è stata affidata e “l’umanità come popolo che abita una casa comune” (Papa Francesco, 2015). Il legame intergenerazionale è configurabile come una “forma di scambio fondata sulla reciprocità personalizzata e differita” (Salsamo, 2008), segnando un’alleanza che si apre al divenire. In ordine alla dimensione relazionale, la nostra Terra ha da essere custodita e valorizzata per essere a sua volta consegnata alle prossime generazioni.

Educare, nella dimensione pedagogica della cura per il creato, come pratica d’integrazione, richiede un progetto più ampio che contempli l’attenzione, la salvaguardia e la promozione dei beni ambientali. Essi sono essenziali per l’esistenza e la crescita di ogni persona, sono un capitale naturale che esige dedizione per essere alimentato e restituito. Secondo il Pontefice, “la terra non è un’eredità che noi abbiamo ricevuto dai nostri genitori, ma un prestito che fanno i nostri figli a noi. La terra, che è madre per tutti, chiede rispetto e non violenza o peggio arroganza da padroni. Dobbiamo riportarla ai nostri figli migliorata, custodita”. **10 >**

A tal proposito, emerge che la tutela dell’ambiente, naturale e antropizzato, si caratterizza come un principio educativo in grado di costituirsi come orizzonte di senso per un’educazione complessa e integrale della persona tra passato e presente, globale e locale, identità e alterità. Laudato si muove dall’emergenza ecologica come una questione morale dalle rilevanti implicazioni sociali che coinvolge tutti i settori della vita umana e chiama in causa le capacità della persona di elaborare nuove idee e progetti perché niente di questo mondo ci è indifferente (Magnoni e Malavasi, 2015). **11 >**

Il discorso sull’educazione deve porre l’enfasi sull’ambiente nella sua poliedricità, come risorsa e valore educativo, per sostenere la trasformazione di intenti in progetti educativi, prospettare il cambiamento della visione del mondo per contribuire a una nuova civiltà planetaria oggi e domani. La riflessione pedagogica individua il rispetto per l’ambiente connesso con l’idea di formazione assumendo una nuova consapevolezza educativa ermeneutica e progettuale. La formazione propone una concezione antropologica che prende in considerazione l’intenzionalità e la responsabilità dell’agire umano, individuando costantemente significati e contenuti autentici per avvalorare la persona come protagonista attiva nella costruzione

della società civile e nella salvaguardia dell'ambiente. Significativo al riguardo è il ruolo dell'istituzione scolastica e in particolare della scuola dell'infanzia, quale terreno naturale dove imparare e poi esercitare la cura dell'ambiente: esso rappresenta il primo libro di lettura del nostro vivere, elemento essenziale per poter crescere. La scuola dell'infanzia ha il compito di far acquisire atteggiamenti e comportamenti positivi nei confronti della natura, creando un contesto che consenta ad ognuno di fare esperienze significative con lo scopo di promuovere processi, strategie cognitive, abilità ed avviare a forme sempre più complesse di conoscenza. **12 >**

Il contatto diretto è fondamentale dal punto di vista conoscitivo e fa leva sull'aspetto emozionale del soggetto, permettendo un sentire più profondo ed empatico e una predisposizione al coinvolgimento personale. Le uscite sul territorio, inteso come aule decentrate, permettono di realizzare percorsi creativi e di ricerca sul campo, stimolando la problematizzazione, il sollevare questioni, avanzando ipotesi, ricercando le soluzioni e verificandone l'efficacia. L'esplorazione è un bisogno primario per percepire e conoscere l'ambiente circostante, è fonte inesauribile di stimoli per realizzare un continuum di attività basate sull'azione, reazione e simbolismo.

Promuovere la cura della casa comune sin dalla prima infanzia, può e deve essere il modo per ottenere una vera sensibilità ecologica nel futuro adulto, mediante la costruzione di schemi interpretativi atti alla conoscenza degli elementi naturali e simbolici del proprio territorio e lo sviluppo di competenze.

Una coscienza ecologica orientata alla speranza per il futuro della società, come tensione euristica della formazione della persona, passa attraverso uno sviluppo umano integrale "volto alla promozione di ogni uomo e di tutto l'uomo" (Paolo VI, 1967, n.14). Occorre l'elaborazione di una consapevole azione formativa per la continua riscoperta della dimensione valoriale e spirituale della persona nel costituirsi all'interno della civiltà stessa.

Di fronte alle sfide di portata planetaria emerse nella Laudato sì, assume rilevanza significativa ricorrere alla progettazione educativa sostenibile come strumento "formativo di pensiero" orientato a interpretare il rapporto tra l'individualità di ogni soggetto e un contesto determinato di azione per una prosperità sostenibile autentica in sintonia con l'ambiente, perché "tutto nel mondo è intimamente connesso" (Papa Francesco, 2015, n.16). L'esposizione universale ci ha invitato a considerare il creato come dimora di cui

avere cura e come risorsa da utilizzare con equilibrio, attraverso la capacità di saper vivere i valori, testimoniando la solidarietà. La riflessione pedagogica sulla questione ambientale, partendo da un'attenta analisi dei segni di frammentazione del tempo presente, deve giungere ad un progetto di cambiamento, attraverso lo sviluppo di logiche integrative e connettive, per approdare ad una corresponsabilità diffusa, orientata da visioni realistiche e significative caratterizzate dalla speranza. Secondo questa prospettiva euristica, si è collocata la Giornata Mondiale dell'Ambiente dal tema *Sette miliardi di sogni. Un Pianeta. Consumare con moderazione*, nell'ambito dell'esposizione universale, per riflettere, secondo quanto emerge dall'enciclica, sulla sfida urgente di proteggere la nostra casa comune e di unire tutta la famiglia umana nella ricerca di uno sviluppo sostenibile e integrale (Papa Francesco, 2015, n.13). **13 >**

La possibilità di affrontare con coraggio le questioni sociali ed ambientali scaturisce da un'intenzionale tensione educativa che promuove il valore di immaginare futuri possibili e un cambiamento significativo nelle modalità di pensare l'ambiente, la vita. Tale visione presuppone un impegno di tutti nel ritrovare un'armonia con la Terra quale "imperativo per la sopravvivenza e la libertà" (Sciva, 2012, p.17), mediante un atteggiamento rivolto all'altro, ispirato da un senso di sobrietà, per dare valore autentico all'esistenza, salvaguardando il pianeta come bene comune dell'umanità.

Per un futuro realmente prospero bisogna che l'uomo recuperi la profondità e la complessità della propria natura, rapportandosi con la Terra in una relazione antropologica intesa come promozione dell'etica dell'aver cura per un riorientamento affettivo verso di essa (Mortari, 2006). **14 >** L'uomo deve ritrovare la dimensione relazionale con l'ambiente, riscoprendo un modo di rapportarsi con esso come creato, tra limiti e opportunità.

Significativo è quanto emerge dalla Laudato sì, una lettera che incoraggia una maggior consapevolezza e sensibilità per l'ambiente, al fine di creare un dialogo aperto e fecondo tra le culture umane affinché la casa sia comune e venga vissuta una nuova cultura della cura (Papa Francesco, 2015, n.231), che richiede un cammino educativo verso "la coscienza di un'origine comune, di una mutua appartenenza e di un futuro condiviso da tutti" (Papa Francesco, 2015, n.202). Il discorso pedagogico sollecita l'umanità a rigenerarsi attraverso un'integrazione autentica con la natura, "continua sorgente di meraviglia e di reverenza" (Papa Francesco, 2015, n.85) per operare nel creato e con il

creato con uno sguardo diverso, capace di cogliere con stupore la bellezza della vita.

Il discorso pedagogico riflette sulla condivisione delle risorse della Terra e sulla imprescindibile esigenza di cooperare in modo solidale, tra un'ecologia dell'ambiente, attenta a tutelare l'habitat dei vari esseri viventi, e un'ecologia umana per rendere più dignitosa l'esistenza delle singole creature (Malavasi, 2008).

Attraverso relazioni nutrienti di senso per il pianeta è imprescindibile assumere consapevolezza della nostra interdipendenza con esso, che può essere umanamente orientata per una migliore qualità di vita. In questa prospettiva, la manifestazione di Expo Milano 2015 Feeding the Planet, Energy for Life, ambito di esperienza e di relazione per riflettere in modo progettuale, si è configurata come approccio interdisciplinare per favorire nuove forme di conoscenza attraverso una tensione verso cambiamenti inediti e significativi per il benessere globale, possibilità per orientare all'attribuzione di un senso nuovo agli stili di vita e alle azioni umane. Compito di ogni generazione è di cogliere i segni della sostenibilità del sapere nelle conoscenze della natura e nell'elaborazione della cultura, esercitando la responsabilità per lo sviluppo socioeconomico, partecipando attivamente alla ricerca del senso dell'agire umano nel mondo.

È necessaria una cultura della consapevolezza e del benessere fondato su basi etiche che consideri la persona valore fondamentale della sostenibilità come pratica quotidiana. La categoria della sostenibilità introduce la dimensione del futuro e segna l'irreversibilità dell'azione umana, facendo appello alla promozione delle potenzialità di ciascuno per alimentare la fiducia nella possibilità di trasformare la realtà e rendere il progresso equo e diffuso.

La cultura della sostenibilità è condizione e oggetto di formazione umana e di ricchezza economica per sviluppare beni e servizi in cui la relazione interpersonale diventi una risorsa per contrastare diffuse modalità di gestione dei beni della terra e della possibilità di un divenire adeguato per ogni singola persona.

La sostenibilità è un processo creativo per la salvaguardia della rete della vita (Capra, 2001). L'educazione in, con e per la sostenibilità fa riferimento ad un pensiero sistemico, ad una visione trasformativa impegnata a sviluppare la comprensione della crescente complessità e interdipendenza del mondo, rivendicando valori sia umanistici che ecologici, per la costruzione di società sane e stili di vita sostenibili (Sterling, 2001). L'educazione, per comprendere noi stessi e gli altri, sviluppando il senso di giustizia e re-

sponsabilità, svolge un'azione propedeutica alla promozione della conoscenza e del dialogo per l'apprendimento di atteggiamenti, essenziale per conseguire la pienezza dell'esistenza.

La riflessione pedagogica implica un'attenzione critica all'agire e sollecita l'adozione di comportamenti individuali e collettivi, orientandoli secondo un'intenzionalità alla vita buona con e per l'altro in istituzioni giuste (Malavasi, 1998, p.51). La prospettiva della vita buona costituisce un orizzonte verso cui tendere, un ideale regolativo da perseguire e mai pienamente raggiunto, quale tensione che si sviluppa nel rapporto tra progettazione e scelte contestuali.

RICERCA E FORMAZIONE PER UN VIVERE SOSTENIBILE

Ricerca, formazione, ed emergenze economiche devono essere pensate in una progettualità educativa volta a prefigurare l'avvenire.

L'esposizione universale ha preso avvio da una presa di coscienza critica, da un presupposto di forte disagio, mettendo al centro una problematica da affrontare, delicata e socialmente fondamentale: il diritto al cibo, buono e sufficiente per l'intera famiglia umana.

A partire dal testo dell'enciclica, la riflessione pedagogica è chiamata a riflettere sul lascito della manifestazione milanese per identificare connessioni euristiche e concorrere a delineare percorsi innovativi di azione. Laudato si promuove una conversione ecologica per imparare ad esercitare la cura dell'ambiente al fine di acquisire saperi, senso spirituale e prospettive di equità inter e intra generazionali per il nostro vivere. L'agire educativo, nel consentire la costruzione del mondo circostante, rappresenta la base per attivare comportamenti responsabili finalizzati alla partecipazione dell'uomo nella società.

Il discorso pedagogico ha il compito di riflettere sull'impegno necessario per affrontare con fiducia e coraggio le situazioni di crisi in vista del bene comune e a formare, con un orientamento assiologico, persone consapevoli in tale direzione. Un mondo in cui il diritto all'alimentazione rappresenti una realtà per ogni individuo è una condizione imprescindibile per far sentire la propria voce ed essere parte attiva nella società.

Nello specifico la Laudato si evidenzia la necessità di un'educazione alla cittadinanza ecologica (Papa Francesco, 2015, n.211) che muove dal riconoscimento che l'essere umano è cittadino in quanto generato da una comunità, chiamata a prendersi cura in vista di una assunzione di responsabilità in merito al bene comune dell'intera umanità.

L'esercizio del diritto alla cittadinanza planetaria, è precisato nella finalità educativa dell'esposizione universale, come la responsabilità della persona nell'offrire un "contributo autentico alla gestione integrata delle risorse naturali, prestando attenzione alle effettive condizioni di nutrizione e di vita dell'umanità, prima che alle possibilità di consumo individuali o all'ostentazione del progresso" (Malavasi, 2013, p.91). La decisione di impegnarsi a partecipare attivamente alla vita della comunità, deve essere sostenuta dalle "passioni comunitarie che orientano a cercare di realizzare una buona qualità di vita attraverso legami di solidarietà con gli altri" (Mortari, 2008, p.42).

Secondo questa visione, l'educazione richiama il riferimento alla dimensione della reciprocità. Nel testo dell'enciclica, si afferma la cittadinanza come prospettiva educativa che veicola l'attenzione per un'idea di persona in relazione, assumendo l'alterità come elemento determinante per la crescita della persona e per una sua progressiva conoscenza e approfondimento, favorendo il rapporto con l'altro in vista di un'antropologia del riconoscimento e della condivisione.

Mostrare al mondo tradizioni alimentari e identità implica riflettere sulle forme concrete dello sviluppo e sulla dignità dei popoli che ne sono protagonisti, sull'eredità delle pratiche nutrizionali, sulle prospettive che si aprono per le generazioni future, per fra progredire il confronto tra le culture per un nuovo rapporto tra l'uomo e la natura. L'enciclica riconosce il valore fondamentale della persona e i principi di responsabilità etica per dare vita a rapporti di rispetto e identificare forme di solidarietà fra i popoli e nazioni, rafforzando la "consapevolezza che siamo una sola famiglia umana" (Papa Francesco, 2015, n.52), chiamati a vivere una relazione intrisa di amore per aver cura della casa comune.

Il nostro compito è di riproporre nel contesto internazionale la persona e la dignità umana quali pilastri su cui costruire regole condivise e strutture che siano in grado di eliminare le divisioni e colmare i divari esistenti. La solidarietà è un percorso irrinunciabile per costruire una società più giusta ed equa, per poter sperare ancora nel futuro ed uscire dalle pesanti difficoltà. Essa è un bene relazionale primario, non deve configurarsi come gesto episodico individuale, ma come un atteggiamento condiviso per contribuire allo sviluppo economico e sociale. 15 >

L'impegno è necessario dal momento che la povertà e la fame rischiano di compromettere alla radice la convivenza tra i popoli e nazioni e costituiscono una minaccia concreta alla pace e alla sicurezza interna-

zionale. Si tratta di porre al centro una riflessione sociale di assoluta importanza, su come garantire cibo a un'umanità molto più numerosa, evitando di esaurire o di distruggere in maniera irreversibile le risorse del pianeta. "Dopo averci nutrito per millenni, il pianeta Terra ha bisogno di nutrimento, fatto soprattutto di rispetto, atteggiamenti sostenibili, applicazione di tecnologie avanzate e visioni politiche nuove, per individuare un equilibrio diverso tra risorse e consumi" (Expo 2015 Spa, p.8).

La lettera Laudato si propone lo sviluppo di una nuova mentalità, un'ecologia integrale necessaria per un sapere antropologicamente orientato verso prospettive di ricerca che sappiano prendersi cura della natura e della vita in ogni sua forma e di riconoscenza verso di essa. L'umanità nel suo insieme deve conservare la Terra come dono e benedizione, mantenerla integra e generativa per chi verrà dopo di noi e avrà lo stesso diritto nostro a ricevere un mondo generoso di risorse.

L'uomo è chiamato alla responsabilità di proteggere l'ecosistema e preservare la diversità delle specie. Si evince una responsabilità lungimirante verso ciò che rende possibile la nostra tavola, la mensa del creato: gli esseri viventi, animali e piante, ma anche le risorse prime che ci consentono di coltivare, raccogliere e trasformare l'essenziale con cui ci nutriamo.

"Ogni comunità può prendere dalla bontà della terra ciò di cui ha bisogno per la propria sopravvivenza, ma ha anche il dovere di tutelarla e garantire la continuità della sua fertilità per le generazioni future" (Papa Francesco, 2015, n.67).

L'enciclica avvalora il dialogo sulle modalità più consona per costruire il futuro del pianeta, attraverso la capacità dell'umanità di collaborare per sviluppare la visione di un modo di vivere consapevole, rispettoso e partecipe delle esigenze di ciascuno. Papa Francesco sostiene che tale sfida ambientale riguarda tutti noi e richiede un confronto per una nuova solidarietà universale (Papa Francesco, 2015, n.14) tra i popoli, ognuno chiamato con la propria cultura, esperienze e valori.

Emblematico è il riferimento alla Carta della Terra, dichiarazione di principi etici fondamentali e di indicazioni pratiche, che sollecita a ripensare l'educazione come un processo narrativo per accompagnare il soggetto ad integrare il significato della propria esistenza con il mondo in modo armonico e globale. Rinnovare l'alleanza tra l'umanità e l'ambiente puntando su un'educazione autentica per abitare la terra attraverso il fare, il sentire e il porsi in relazione con l'altro comporta una conversione interiore che prende le mosse

dal riconoscimento da parte di ciascuno di essere creatura all'interno di un mondo di cui dobbiamo prenderci cura.

Tra gli aspetti chiave dell'enciclica, significativa è la promozione di una conversione ecologica (Papa Francesco, 2015, n.217), come parte essenziale di un'esistenza virtuosa, per riscoprire e far propria la vocazione di essere custodi della casa comune. Tale necessità, sensibilizzando alla bellezza e allo stupore davanti alle meraviglie della natura, rappresenta un aspetto emblematico dell'emergenza educativa contemporanea, si attua in criteri operativi dell'azione morale nella trasformazione delle coscienze e dei comportamenti individuali.

Abitare il creato nel segno della relazione e della comunione universale con tutte le creature ci invita alla speranza, a non disperare mai nella possibilità del miglioramento, ma a lasciarsi piuttosto coinvolgere in prima persona nella dinamica della conversione ecologica. Inoltre papa Francesco sottolinea che, affinché essa possa incidere significativamente sulle istituzioni favorendo un dinamismo di cambiamento autentico, occorre tessere legami di convivenza e di condivisione di saperi per un'esperienza comunitaria. Significativa è la ricerca di un cambiamento interiore, del cuore e della mente, per un rinnovato sentimento di responsabilità condivisa per il benessere di tutta la famiglia umana, della grande comunità della vita e delle generazioni future.

Per fra fronte ai problemi globali, è necessaria una formazione spirituale, una coscienza planetaria intesa anche come conoscenza dell'interconnessione tra gli individui, un sentimento di appartenenza e comunità, una comunità unita da un solo destino per affrontare con autenticità i problemi ecologici e economici attuali. Una coscienza capace di non chiudersi nella dimensione locale, ma di aprirsi nel contesto planetario più ampio per una conoscenza pertinente degli eventi in atto (Morin e Pasqualini, 2007, p. 150).

La Laudato si sottolinea come "l'interdipendenza ci obbliga a pensare ad un solo mondo, ad un progetto comune" (Papa Francesco, 2015, n.164) per custodire la nostra casa, attraverso nuove sensibilità e atteggiamenti più responsabili capaci di mettere in primo piano la persona e dare significato all'esistenza, contribuendo all'umanizzazione di una nuova cultura che avvalorì l'umano.

È necessario imparare a sviluppare un'identità globale, partendo dal proprio contesto di vita per essere in una cultura terrestre attraverso un approccio civile e solidale alla Terra da parte dell'uomo, per vivere

insieme con le altre creature della natura. L'enciclica rappresenta un appello ad agire sulla base di principi concreti ispirati da una visione integrale dell'esistenza umana basata sulla condivisione dell'affetto per ogni creatura (Papa Francesco, 2015, n.96-100), nel riconoscere il valore delle singole creature, delle specie (Papa Francesco, 2015, n.33), dei "polmoni del pianeta colmi di biodiversità" (Papa Francesco, 2015, n.38), degli ecosistemi (Papa Francesco, 2015, n.140) ed a praticarne la cura nel mistero della vita.

L'educazione, nel segno di una progettazione sostenibile, rappresenta l'orizzonte di possibilità per elaborare un nuovo modo di pensare ed agire che sappia prendersi cura con rispetto della casa comune. Possa la nostra epoca essere ricordata, come suggerisce l'enciclica, per "uno sguardo diverso, un pensiero, una politica, un programma educativo, uno stile di vita e una spiritualità che diano forma ad una resistenza di fronte all'avanzare del paradigma tecnocratico" (Papa Francesco, 2015, n.111).



NOTE NEL TESTO

- 1 > www.expo2015.org
- 2 > Cfr. Malavasi, P. (2013). Expo education Milano 2015. La città fertile. Milano: Vita e Pensiero.
- 3 > Costituzione Istitutiva del Bureau International des Expositions, 1928, Art. 1.
- 4 > Cfr. Magnoni, W.; Malavasi, P. (a cura di) (2015). Laudato si. Niente di questo mondo ci è indifferente. Le sfide dell'enciclica. Milano: Centro Ambrosiano.
- 5 > Cfr. Crippa, M. A.; Zanzottera, F. (a cura di) (2008). Expo x Expos. Comunicare la modernità. Le Esposizioni Universali 1851-2010. Milano: Triennale Electa.
- 6 > Cfr. EXPO 2015 Spa (2012). Guida del tema (p. 21). A cura del gruppo di lavoro TEG Tema. Milano.
- 7 > Cfr. Beltrame, M. (2014). Expo Milano 2015. Storia delle esposizioni universali (p.139). Milano: Meravigli.
- 8 > http://www.padiglioneitaliaexpo2015.com/it/padiglione_italia/albero_della_vita
- 9 > Cfr. Malavasi, P. (2008). Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana (p.52). Brescia: Editrice La Scuola.
- 10 > Videomessaggio del Santo Padre per l'evento "L'Expo delle Idee", 7 febbraio 2015.
- 11 > Cfr. Magnoni, W.; Malavasi, P. (2015), op. cit.
- 12 > Per approfondimenti sulla consapevolezza del valore pedagogico della scuola dell'infanzia volta a garantire l'autentica crescita umana del futuro cittadi-

no si segnala Baldacci, M. (2015).
13 > Cfr. <http://www.unep.org/wed/index.asp>
14 > Cfr. Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
15 > Per approfondimenti Riva, F. (2009). *Ripensare la solidarietà*. Diabasis.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Baldacci, M. (2015) *Prospettive per la scuola dell'infanzia. Dalla Montessori al XXI secolo*, Roma: Carocci Editore

Beltrame, M. (2014). *Expo Milano 2015. Storia delle esposizioni universali*. Milano: Meravigli

Capra, F. (2001). *La rete della vita*. Milano: Rizzoli.

Crippa, M. A.; Zanzottera, F. (a cura di) (2008). *Expo x Expos. Comunicare la modernità*. Le Esposizioni Universali 1851-2010. Milano: Triennale Electa.

EXPO 2015 Spa (2012). *Guida del tema*, a cura del gruppo di lavoro TEG Tema. Milano..

Magnoni, W.; Malavasi, P. (a cura di) (2015). *Laudato si. Niente di questo mondo ci è indifferente. Le sfide dell'enciclica*. Milano: Centro Ambrosiano

Malavasi, P. (2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana* (p.52). Brescia: Editrice La Scuola

Malavasi, P. (1998). *L'impegno ontologico della pedagogia In dialogo con Paul Ricoeur*. Brescia: Editrice La Scuola

Malavasi, P. (2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: Editrice La Scuola

Malavasi, P. (2013). *Expo education Milano 2015. La città fertile*. Milano: Vita e Pensiero

Malavasi, P. (2014). *Dare la vita. Fede, educazione*. Milano: Vita e Pensiero.

Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina editore

Morin, E.; Pasqualini, C. (2007). *Io, Edgar Morin, Una storia di vita*. Milano: Franco Angeli

Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori

Mortari, L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Mondadori

Papa Francesco (2015). *Laudato si. Enciclica sulla cura della casa comune*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.

Paolo VI (1967). *Populorum progressio*, n.14.

Riva, F. (2009). *Ripensare la solidarietà*. Diabasis

Salsamo, A. (2008). *Il dono nel mondo dell'utile*. Torino: Bollati, Boringhieri

Sciva, V. (2013). *Fare pace con la terra*. Milano: Feltrinelli

Sterling, S. (2001). *Sustainable Education: Revisiting Learning and Change*. Foxhole-Dartington-Totnes: Green Books.

Fechas: Recepción 25.03.2016 | Aceptación 31.03.2016

Articolo completato il 7 marzo 2016

Giovanazzi, T. (2016). *Educazione e spiritualità ecologica per la cura della casa comune*. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), 5(1), pp. 55-62. Disponibile su <http://www.reladei.net>



Teresa Giovanazzi
Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia
teresa.giovanazzi@unicatt.it

Docente abilitata all'insegnamento nella Scuola dell'Infanzia da dicembre 2007 e nella Scuola Primaria da luglio 2013. Dal 2013 Cultore della Materia presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore, Brescia per i seguenti corsi: Pedagogia generale, Scienze della Formazione Primaria e Teoria della Progettazione Pedagogica, Progettazione Pedagogica e Formazione delle Risorse Umane, Facoltà di Scienze della Formazione.

Dal 2013/2014 è Dottoranda di Ricerca in Scienze della Persona e della Formazione indirizzo Pedagogia, Facoltà di Scienze della Formazione, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano sulla tematica dell'esposizione universale Expo Milano 2015 Feeding the Planet, Energy for Life per elaborare secondo una prospettiva pedagogica contributi sull'educazione alimentare, di fronte alle sfide attuali che il tema pone.



BLEND/MISCELÁNEA



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

ESPAÑA

ABSTRACT

El objetivo de la presente investigación es identificar si existe correlación entre una medida de función ejecutiva y el nivel de creatividad en una muestra de alumnos con edades entre los 3 a los 6 años. Para medir la creatividad se empleó el cuestionario de creatividad (Tuttle, 1980) y la tarea de “Simón dice” para evaluar la función ejecutiva. Para analizar la correlación se empleó estadística paramétrica, concretamente el estadístico de correlación de Pearson. Los resultados encontrados muestran que existe relación estadísticamente significativa positiva y alta entre ambas variables (.880, $p < ,001$). Estos resultados podrían sugerir que la creatividad se asocia con mayor desarrollo de las funciones ejecutivas, por lo que podría estimularse su desarrollo a través de actividades creativas.

KEY WORDS

Creatividad, Neuropsicología, Función ejecutiva, Educación Infantil

(ENGLISH) The objective of this research is to identify whether there is a correlation between a measure of executive function and the level of creativity in a sample of children aged 3 to 6 years. To measure creativity questionnaire (Tuttle, 1980) and the task of “Simon Says” to assess executive function. To analyze the correlation it was used the parametric statistics, namely the Pearson correlation statistic.

The results show that there is a significant and positive

relationship, very strong in statistical terms, between the two variables (.880, $p < .001$). These results could suggest that creativity is associated with an increased development of the executive functions, and their development could be stimulated through creative activities

KEY WORDS Creativity, Neuropsychology, Executive Function, Early Childhood Education

INTRODUCCIÓN

Es de gran importancia en el momento actual el entendimiento entre la neurociencia y la educación. La neurociencia sigue siendo aún una ciencia joven, pero cada día nos aporta nuevos conceptos, herramientas de diagnóstico que permiten evaluar el trabajo que realizan los profesores en las aulas. La podemos entender como una ciencia que sirve para el contexto educativo, pero implica un cambio en la manera de enfrentarnos al aula, ya que para poner en práctica los avances neurocientíficos debemos convertirnos en investigadores dentro de las aulas (Sebastián, 2012). Existen multitud de estudios y propuestas de distintos autores que se centran en la necesidad de una relación entre neurociencia y educación (Blakmore y Frith, 2007; Jensen, 2004, Ortiz, 2009; citados en Martin, 2012) y que hacen referencia a la importancia de instruir a los docentes sobre temas neurocientíficos desde la formación universitaria como futuros profesionales de la educación.

En el caso de la creatividad, ha habido diferentes

investigaciones que han mostrado la gran implicación de la corteza prefrontal y la función ejecutiva en dicho proceso (Flaherty, 2005). Por lo tanto, conocer el sustrato neuropsicológico de la creatividad, nos ayudará a crear programas de intervención ajustados a sus necesidades. Entre las razones que han llevado a realizar y centrar el trabajo en esta temática se encuentra: que los docentes muestran en muchas ocasiones un déficit en conocimientos sobre aspectos neopsicológicos y creativos, igualmente en multitud de ocasiones la creatividad se lleva a cabo en momentos puntuales, sin apenas aprovechar el resto de la jornada diaria para la práctica de esta.

En la investigación que se lleva a cabo se cuenta con una muestra de 30 niños/as con edades comprendidas entre los 3 y los 6 años a los que se aplica un cuestionario de creatividad que permite conocer cuáles son sus niveles de creatividad, qué alumnos son más creativos y cuáles menos. Además, se emplea una tarea que muchos autores han demostrado que puede servir como prueba neuropsicológica (tarea "Simón dice") en donde se miden los niveles del proceso de control ejecutivo (proceso prefrontal) en estas edades (Gerstadt, Hong y Diamond, 1994). Se pretende por tanto, conocer si existe relación entre las dos variables en una muestra de Educación infantil.

Objetivos y metodología

El objetivo general de este estudio es conocer si existe correlación estadísticamente significativa entre el nivel de proceso prefrontal y el nivel de creatividad en una muestra de 30 alumnos de Educación infantil. Para ello, se seguirá una metodología descriptiva, correlacional y transversal.

ESTADO DE LA CUESTIÓN Creatividad y funciones ejecutivas

El concepto creatividad, tomando como base la definición que del término hace la Real Academia de Lengua es la facultad de crear, la capacidad de creación, de innovar, producir algo de la nada y, en sentido figurado, hacerlo nacer o darle vida. En un recorrido por diversos textos que hablan del concepto de creatividad encontramos:

Para Lowenfeld y Lambert (1985) es una conducta constructiva y productiva que se puede ver en su acción o en el resultado. Por su parte, De Bono (1994) define la creatividad como la capacidad para utilizar medios no convencionales y ordenar la información de acuerdo a los mismos para resolver situaciones problemas que se apartan de los ya existentes.

Gardner (1988), expone que la creatividad es la capacidad de formar nuevas ideas y relacionarlas para solucionar problemas y hallar soluciones nuevas que puedan satisfacer tanto al creador de las mismas como a los demás. Para él las personas creativas presentan, entre otras características: originalidad, fluidez en el pensamiento, elaboran juicios, construyen nuevas estructuras, parten de un conocimiento existente para generar nuevas ideas, etc.

Hay un amplio consenso científico en que nuestro cerebro es la base de todas las diferencias del ser humano con el resto del reino animal, así lo plasman Guyton y Hall (2006) que añaden que él en sí mismo, nuestro cerebro, es la diferencia.

Pastor Bustamante (2013) hace una excelente revisión en la que compila diferentes definiciones de autores relevantes. Tal y como recoge este autor, para Wollschäger, la creatividad es la aptitud de señalar nuevas interrelaciones, así como modificar normas tradicionales que producen cambios sociales. Señala que para Stein es un procedimiento que termina en una obra personal que es reconocida como útil por la sociedad en un momento determinado. También refiere que para Lerner, la creatividad es una forma de actividad del ser humano que crea valores nuevos, importantes para él y la sociedad, es decir, importantes para la personalidad del que crea en cuanto es un ser social. Para Sillany, es la habilidad para crear, que en potencia, tienen todas las personas con independencia de la edad y que está en íntima relación con su medio.

Como ocurre con otros constructos psicológicos complejos, no existe una definición finalizada ni totalmente unánime del concepto de creatividad a lo largo de la historia, lo que marca la importancia de su estudio. No obstante, en palabras de Romo (2006) la creatividad en definitiva, es una forma de pensar cuyo resultado posee a la vez "novedad y valor" (pp. 23). Bustamante (2013) refiere que las reflexiones sobre la creatividad se remontan a Platón y Aristóteles, siendo para el primero algo inexplicable, misterioso y para el segundo un proceso racional originado en la naturaleza, que obedece totalmente a las leyes naturales. De Bono (1994) señala que durante la Edad Media la creatividad se oculta y se persigue, la innovación es algo ni propio ni consustancial al hombre, sólo Dios es creador. Pero así y todo se tenía el concepto de que el conocimiento generaba la obra de arte y los artistas realizaban obras similares a lo que encontraban en su entorno natural sin tener en cuenta la imaginación.

De nuevo Bustamante (2013) explica que en el Re-

nacimiento comienza a ser aceptada en la sociedad la idea de que la creatividad está relacionada con el individuo con una determinada capacidad creadora.

El punto de inflexión más importante en el estudio de la creatividad, lo representa Guilford con su famoso discurso en la Asociación de Psicólogos Americanos. Es en ese momento cuando comienza a ponerse de moda el concepto de creatividad, llegando a un punto álgido en la década de los 90 y reforzándose con las investigaciones neurocientíficas de las últimas dos décadas (López y Navarro, 2010).

Creatividad como proceso de solución de problemas en educación infantil

Se considera que Graham Wallas fue uno de los primeros que emprendió la tarea de buscar un modelo para el proceso creativo. Para ello, Wallas (1926), indica las cuatro fases vitales del pensamiento creativo: información o preparación, incubación-intimación, iluminación y verificación. La primera, información, es la fase donde se identifica el problema que se tiene que resolver y se recoge todo lo que pueda ser útil para la solución que buscamos. Tras esta primera fase, debemos dejar pasar el tiempo para que nuestra mente reorganice la información recogida, la ordene, sintetice y la asocie a anteriores informaciones que la completen. Esta segunda fase (incubación) es a la que más se asocia íntimamente la creatividad y puede durar desde un instante a varios años ya que las soluciones que propone implican una búsqueda no consciente de nuestra mente. En la fase de iluminación es cuando empiezan a nacer las ideas que nos acercan a la solución, ya sí se ejecuta un descubrimiento consciente sobre dicha solución. Es una fase rápida, no instantánea que puede durar desde unos segundos a unas horas como máximo. Por último llega la fase de verificación, donde ya la lógica es la que domina y por tanto, se valora la solución y se confirma que es adecuada.

Otros autores han reformulado las fases del proceso creativo con algunas modificaciones, aunque la vigencia del proceso de las fases de Wallas es aún incuestionable (Guerrero, 2000).

Teniendo en cuenta esta perspectiva de que la creatividad se encuentra relacionada con la solución de problemas, cabe destacar que poseer capacidad creativa se ha considerado como un componente esencial en cualquier estudio formal referido al intelecto humano, por su importancia en el desarrollo de la persona (Romo, 1997).

Según autores como Madrid (2006), la infancia es

un periodo de la vida fundamental cuando se trata también de la creatividad. Para esta autora, este hecho se basa en dos razones. En primer lugar, porque inventar y crear es un proceso natural en los infantes, y, segundo, se hace necesaria para el desenvolvimiento en una sociedad como la nuestra.

Para diversos autores, esta etapa brinda grandes posibilidades para que la creatividad fluya durante el máximo tiempo posible, hasta que los niños integren conocimiento sobre la base de su propia concepción creadora (Madrid, 2006). Por ello, es importante que el educador trabaje en el desarrollo de la capacidad en esta edad, apoyados por la importancia de la plasticidad cerebral que poseen los infantes en este periodo. Autores como Justo (2006) ya han dado muestra de la importancia de la estimulación creativa en esta edad y su relación con el autoconcepto.

Neuropsicología de la creatividad: la corteza prefrontal

Actualmente dentro de los estudios neuropsicológicos existe un área dedicada a la neuropsicología del desarrollo, en el niño, que se intenta diferenciar de la del adulto y hay investigaciones destacadas que estudian los procesos creativos en relación al desarrollo cerebral como la de Flaherty (2005) que indica que durante el proceso creativo existe una relación entre varias partes del cerebro como son los lóbulos frontales y los temporales. Así mismo refiere que la dopamina (que es un neurotransmisor en el sistema nervioso central) cumple una función principal en la respuesta que se da a los estímulos emocionales. Pero la mayoría de los autores coinciden en que las áreas que colaboran en la creación de ideas nuevas u originales son prácticamente las mismas que lo hacen para las ideas no creativas o que implican procesos más comunes o generan ideas no creativas.

Como señalan Tirapu-Ustárroz, García Molina y Ríos-Lago (2012), es en la corteza prefrontal donde se localizan las funciones cognitivas más complejas y evolucionadas del ser humano y ejerce una influencia básica en actividades tan importantes como la creatividad, la ejecución de actividades complejas, el desarrollo de las operaciones formales del pensamiento, la conducta social, la toma de decisiones y el juicio ético y moral.

Función ejecutiva (desarrollo prefrontal) en niños

Como ya se ha dicho, en la parte anterior del cerebro, lóbulos frontales, es donde se encuentra la llamada

corteza prefrontal o córtex prefrontal. Para Goldberg (2009) los lóbulos frontales son “el centro ejecutivo del cerebro”. Por ello, las tareas que controla esta área del cerebro, en las que interviene, se denominan funciones ejecutivas, control ejecutivo, e incluso prefrontalidad.

Yang y Raine (2009) consideran que la coordinación de pensamientos y acciones de acuerdo a las metas que cada individuo se propone es la tarea fundamental de esta parte de nuestro cerebro. Esta tarea define nuestras Funciones Ejecutivas o control ejecutivo que ellos entienden y definen, como la planificación de todos aquellos comportamientos considerados cognitivamente complejos, así como los procesos relacionados con toma de decisiones y la personalidad, favoreciendo la adecuación de comportamientos sociales adaptados en diferentes momentos.

Para Blakemore (2007), la corteza prefrontal es “la parte del cerebro que nos hace humanos”. Nuestro cerebro no deja de desarrollarse hasta al menos los 40 años y esta maduración se relaciona con nuestra edad, con el aprendizaje y no con otros cambios como los hormonales que se producen a lo largo de nuestro desarrollo físico y biológico. Según esta autora, los niños al poseer una corteza prefrontal aún inmadura y que no es capaz de inhibir sus acciones tienen más tendencia a la impulsividad que los adultos. Pero, por otro lado, existen personas jóvenes que demuestran más madurez que otras de más edad ya que, al igual que la inteligencia, la madurez varía según el individuo, son personas que resisten mejor a las frustraciones, son más responsables ante sus propios actos y aceptan mejor las opiniones de los demás.

Continuando con lo ya señalado por Goldberg (2009) referente a que nuestra corteza prefrontal, es nuestro “cerebro ejecutivo”, destaca el autor que es la que maneja, organiza y pone en marcha nuestras funciones ejecutivas y estas son las que hacen que podamos prever las consecuencias de nuestras acciones y responsabilizarnos de las mismas, hacer los cambios y ajustes necesarios si los resultados no son los esperados y que nuestras expectativas frustradas no sean obstáculo para que inhibamos nuestros impulsos ya que los mismos pueden implicar acciones y resultados que la sociedad puede no aceptar.

Las evidencias científicas en los últimos años (en concreto en las tres últimas décadas) muestran que las funciones ejecutivas inician su desarrollo antes de lo que se había pensado en un primer momento (García-Molina, Enseñat-Cantallops, Tirapu-Ustárriz y Roig-Rovira, 2009). Dentro de estas investigaciones, se observan cambios cualitativos en diferentes

periodos. Uno de los más acusados es el que se produce en el uso de reglas por parte de un niño de 3 años para guiar su conducta siendo superior cuando se compara con las rudimentarias reglas empleadas por uno de 2 años (García-Molina et al., 2009). Esto es así porque antes de los 3 años, los niños son, a grosso modo, dependientes del estímulo, ya que responden de forma rígida y estereotipada y se hallan orientados al presente. Sin embargo, entre los 3 y 5 años emerge la capacidad de actuar de forma flexible, así como la capacidad de orientarse hacia el futuro. Además, otras investigaciones han reforzado esta idea mostrando las dificultades de niños de 3 y 4 años en funciones que implican inhibición de conducta y de respuesta automática (García-Molina et al., 2009).

Como señala Espy (1997), algunos especialistas han demostrado la posibilidad de medir funciones ejecutivas en la primera infancia y que el desarrollo infantil está íntimamente ligado con la función ejecutiva incluyendo la destreza precoz en habilidades y capacidades académicas así como en aptitudes sociales y comportamientos emocionales.

En los niños, las habilidades principales que podemos medir relacionadas con las funciones ejecutivas son aquellas que utilizan siempre el juego en casa o en la escuela y que requieren cambios de atención, recordar información, y una autorregulación. Un buen ejemplo de estas habilidades se encuentra en la llamada tarea “Simón dice”, que fue elaborada continuando el procedimiento de La Vioe, Anderson, Frace y Johnson (1981). Cabe señalar que es un juego con el que se puede enseñar y evaluar a los niños tanto la capacidad para seguir instrucciones, suprimir respuestas automáticas y el desarrollo de la función ejecutiva en las tres habilidades comentadas (atención, recordar información y autorregulación).

Para autores como García-Molina et al. (2009) este proceso de intensa maduración de la corteza prefrontal, que posibilita la flexibilidad sináptica, constituyendo así las funciones ejecutivas, conviene seguirlo de cerca para asegurarse de que sigue el desarrollo normal, no sólo en aras a un correcto desarrollo cognitivo, sino también de desenvolvimiento social y afectivo del niño. Teniendo en cuenta estas afirmaciones, conviene reseñar que el desarrollo o madurez de la “prefrontalidad”, se puede y se debe medir y supervisar para encontrar respuestas a por qué somos como somos y así poder intervenir de manera temprana, entre otros, en dificultades de aprendizaje, trastornos psicopatológicos o alteraciones de conducta que se puedan presentar.

Relación entre creatividad, función ejecutiva y corteza prefrontal

Como ya se ha mencionado, Golberg (2009) refiere que nuestra corteza prefrontal, es nuestro “cerebro ejecutivo” y es el que maneja, organiza y pone en marcha nuestras funciones ejecutivas. Y el desarrollo de las funciones ejecutivas va parejo al desarrollo de nuestra corteza prefrontal como indica García-Molina et al. (2009) y que, como señala Espy (1997), el desarrollo infantil está íntimamente ligado con la función ejecutiva incluyendo la destreza precoz en habilidades y capacidades académicas así como en aptitudes sociales y comportamientos emocionales.

Como ya se ha comentado anteriormente, Tirapu-Ustárrroz et al. (2012), señalan que es en la corteza prefrontal donde se localizan las funciones cognitivas más complejas y evolucionadas del ser humano y ejerce una influencia básica en actividades tan importantes como la creatividad, la ejecución de actividades complejas, el desarrollo de las operaciones formales del pensamiento, la conducta social, la toma de decisiones y el juicio ético y moral. Prueba de ello es que, como dicen Price, Daffner, Stowe (1990), citado por Tirapu-Ustárrroz et al. (2012), personas con una patología del lóbulo prefrontal muestran dificultades para centrarse en una tarea y finalizarla, dificultades para establecer nuevas conductas y limitaciones en la productividad creativa por su falta de flexibilidad cognitiva, el individuo se vuelve menos excitable y menos creativo, desaparecen las inhibiciones. Así, estas funciones estarían haciendo referencia a un amplio rango de capacidades adaptativas tales como la creatividad o el pensamiento abstracto, la introspección y todos aquellos procesos que permiten al individuo analizar lo que quiere, como puede conseguirlo y como puede establecer el plan de actuación más adecuado para su consecución.

Marina y Marina (2013) refieren que en programas educativos en los que están interviniendo y experimentando, se concluye que el aprendizaje de la creatividad implica la posibilidad de cambiar la fuente de las ocurrencias, es decir, siendo conscientes de que nuestras ideas tiene un origen no consciente inducido por nuestras experiencias conscientes: aprendizaje de hábitos que posteriormente se convierten en una ejecución inconsciente, automatizada de operaciones complejas y que, para crear nuevas ideas, nuestra inteligencia ejecutiva evalúa las distintas alternativas o caminos para mantener o rechazar un proyecto determinado dirigiendo las actividades de búsqueda y de transformación de las informaciones que ya tiene.

Refieren también que sobre este punto se están desarrollando gran cantidad de investigaciones, como las de Markman (2012) que están estudiando la Working Memory o memoria activada para realizar una tarea y la cantidad de información que se puede manejar simultáneamente con el fin de asimilar y relacionar conscientemente las diversas informaciones que nos lleven a tomar una decisión imaginativa y novedosa.

En este sentido es importante hacer referencia a las posibles aplicaciones de esta temática en Educación Infantil, ya que diferentes estudios muestran la predicción de las habilidades ejecutivas en el rendimiento académico y en procesos como la lectura, escritura y resolución de problemas, entre otros, tan relevantes en la vida de los educandos. Por ejemplo, Garon, Bryson y Smith (2008) demostraron en niños de 3 a 5 años cómo los niños inhiben conductas automatizadas para centrar la atención en determinados aspectos clave que les permitan solucionar los problemas y dirigen sus comportamientos de forma controlada.

Este hecho es relevante ya que la función ejecutiva se puede aprender y enseñar (Dignath, Buettner y Langfeldt, 2008), y este hecho es fundamental para los profesionales de la educación, pues supone la modificabilidad de procesos tan importantes para los aprendices. Y si además, desarrollamos la creatividad de los alumnos a la vez que la función ejecutiva, el efecto del aprendizaje será mejor, ya que potenciaremos dos habilidades muy importantes.

METODOLOGÍA

Hipótesis de investigación

Existe correlación estadísticamente significativa y positiva entre el nivel de proceso prefrontal/función ejecutiva y el nivel de creatividad en la muestra estudiada.

Diseño

La investigación tiene un diseño correlacional y descriptivo.

Población y muestra

Para la elaboración de esta investigación, se contó con la participación de 30 alumnos de Educación Infantil con edades comprendidas entre los 3 y los 6 años de un colegio de la Comunidad de Andalucía situado en Córdoba.

Las familias presentan un nivel socioeconómico medio-bajo. Una gran mayoría se dedica a la venta ambulante, realizan trabajos eventuales como jornaleros en la campaña de la aceituna, uva, fruta...

Estos niños en su mayoría no presentan problemas

de aprendizaje, pero un gran número se encuentran en situación desfavorecida: sus padres están en paro, reciben ayudas socioeconómicas, son familias desestructuradas...

VARIABLES MEDIDAS E INSTRUMENTOS APLICADOS

La investigación mide dos variables distintas: por un lado, el nivel de creatividad de la muestra de alumnos y por otro el nivel de proceso de función ejecutiva (proceso prefrontal). Los instrumentos utilizados para la obtención de los resultados son los que a continuación se detallan: Cuestionario para alumnos preescolares para medir la creatividad (Tuttle, 1980). Este cuestionario presenta tres escalas (lenguaje, habilidades motrices y creatividad). En la investigación sólo se emplea la escala de creatividad que cuenta con 7 ítems en donde las maestras (en este caso las tres maestras-tutoras de la muestra de alumnos) tienen que indicar la frecuencia que mejor defina la realidad del alumno en una escala del 1 al 4.

Tarea “Simón dice”. Fue elaborada continuando el procedimiento de La Voie et al (1981). Esta tarea trata de medir el proceso de control ejecutivo (proceso prefrontal). En esta tarea los niños/as deben realizar las órdenes que indica el adulto e inhibir la respuesta que en situaciones normales seguirían. Entre las ventajas que presenta se encuentran las siguientes: (1) es divertida para los niños ya que es un juego de reglas indicado para Educación Infantil, (2) es coordinado por un adulto con una serie de instrucciones, (3) se adapta al contexto escolar. En esta tarea, un adulto (en este caso el coordinador) da órdenes simples y los pequeños realizarán la orden únicamente si el coordinador la procede con las palabras “Simón dice...”, de lo contrario deben detenerse. La versión original de La Voie et al. (1981), cuenta con cuatro partes pero en esta investigación se diseñó una versión abreviada de dos partes, debido a que la versión completa era de gran dificultad. La tarea finalmente estaba formada por dos partes. La primera parte contenía cinco órdenes precedidas por la frase “Simón dice” (por ejemplo, “Simón dice a sentarse”) y otras cinco órdenes sin esta frase (por ejemplo, “a correr”). Estas órdenes se presentaron de forma alternativa. El coordinador daba verbalmente las órdenes sin ejecutar ninguna. En la segunda parte de la tarea (que presenta la misma estructura de órdenes que la primera), las órdenes que los niños/as debían inhibir eran precedidas por el término “no” (por ejemplo, “no sentarse”). En esta segunda parte, el coordinador realiza todas las órdenes,

añadiendo de este modo un estímulo de interferencia. Para las órdenes de las dos partes de la prueba, la escala de respuesta presentaba cuatro opciones. Error, tardanza (un lapso de dos segundos o más), corrección, acierto.

Las respuestas eran calificadas de la siguiente forma: Se daba 0 puntos al error, un 1 a la tardanza o corrección y 2 puntos al acierto.

PROCEDIMIENTO

Se procedió a cumplimentar el cuestionario de creatividad para alumnos de preescolar por parte de las maestras de los alumnos. Se entregaron los cuestionarios a tres maestras-tutoras de niños.

La Tarea “Simón dice” fue realizada por los alumnos/as el mismo día que se entregaron los cuestionarios a las maestras y el día siguiente. Esta tarea fue llevada a cabo individualmente a cada uno de los alumnos, ya que al ser niños tan pequeños resultaba difícil hacerla todos juntos y anotar las respuestas.

PLAN DE ANÁLISIS DE DATOS

Se ha empleado el programa Excel de Microsoft así como el paquete estadístico SPSS versión 20. Se han analizado datos descriptivos tales como: medias, desviaciones típicas,... también se ha aplicado como medida correlacional el estadístico paramétrico de Pearson.

RESULTADOS

A continuación se muestran los resultados obtenidos estructurados en los datos descriptivos y correlacionales.

Resultados descriptivos

En la Tabla 1 aparecen los resultados de los alumnos en el cuestionario de creatividad (que ha sido previamente contestado por sus maestras-tutoras) y en el juego de “Simón dice” donde se medía la función ejecutiva. En estos resultados se ha tenido en cuenta la media, desviación típica, máximo y mínimo.

	Creatividad	Función ejecutiva (Proceso prefrontal)
Media	17,3666667	22,8
Desviación Típica	5,2291183	6,21677375
Máximo	25	32
Mínimo	7	11

Tabla 1. Resultados en pruebas de creatividad y función ejecutiva • Fuente: Elaboración propia

Resultados correlacionales

Se ha llevado a cabo un análisis estadístico empleando la correlación de Pearson para esclarecer si existe relación entre el rendimiento en la prueba de función ejecutiva (desarrollo prefrontal) medida a través de la tarea “Simón dice” y la medida de creatividad obtenida del cuestionario de Tuttle (ver Tabla 2).

Pearson Correlation entre Creatividad y Función Ejecutiva	,880**
N	30,000
P	,000

Tabla 2. Correlación entre creatividad y función ejecutiva
Fuente: Elaboración propia

Como puede verse en la Tabla 2 se debe afirmar la existencia de relación entre las variables que es significativa con un margen de error inferior al 0,01. En la siguiente gráfica (Gráfica 1) se muestran los resultados de la correlación entre creatividad y función ejecutiva (desarrollo prefrontal).



Gráfico 1. Correlación de resultados
Fuente: Elaboración propia

Discusión

Como puede verse en la sección de Resultados, en cuanto a los resultados encontrados respecto a la correlación estadísticamente significativa y positiva existente entre el desarrollo prefrontal (función ejecutiva) y el nivel de creatividad en la muestra estudiada, pone de manifiesto que una puntuación alta en creatividad se relaciona positivamente con el nivel de desarrollo prefrontal y viceversa. Así como una puntuación baja en creatividad, se relacionaría con una puntuación baja en desarrollo prefrontal.

Estos estudios se hallan en consonancia con los encontrados por Gómez-Pérez, Ostrosky-Solís y Próspero-García (2003) que afirman que el desarrollo durante la niñez y la adolescencia se caracteriza por una mayor eficiencia en la realización de tareas cognitivas como resultado de la maduración cerebral. En esta línea se encuentra también Soprano (2003) que argumenta que es fundamental la importancia del desarrollo neuropsicológico prefrontal para una adecuada ejecución en actividades de fluidez y flexibilidad, características típicas de la creatividad. También Sastre-Riba (2006) obtuvo resultados similares en una investigación en la que concluyó que el funcionamiento cognitivo involucrado en la resolución de problemas, la creatividad, el procesamiento de la información, etc. se halla directamente relacionada con el desarrollo del córtex prefrontal y un adecuado funcionamiento en esta estructura.

Esta relación estadísticamente significativa entre ambas variables, demuestra que la corteza prefrontal, funciones ejecutivas y capacidad creativa están relacionadas, lo cual abre la puerta a la realización de programas educativos dirigidos a Educación Infantil, que busquen potenciar dichas habilidades.

Podrían trabajarse a través de juegos y actividades lúdicas, que potenciarían su desarrollo neuropsicológico, porque en palabras de De la Herrán Gascón, et al. (2012) la creatividad tendría que ver “con el trazado de nuevas rutas neurológicas con una finalidad constructiva, entendido como desarrollo y expresión de procesos y acciones asociadas a un efecto positivo, el encuentro personal y al asombro relativos” (p.113).

Conclusiones

Dado que el objetivo general de este trabajo era conocer si existe correlación entre el nivel de función ejecutiva y la creatividad, cabe concluir que se afirma esta correlación estadísticamente significativa, positiva y alta entre ambas variables. Es importante seguir realizando investigaciones en esta línea con mayor número de muestra y con más niveles educativos. Esta relación podría abrir la vía a intervenciones estimulantes en creatividad y desarrollo de la función ejecutiva.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blakemore, S.J. (2007). *Cómo aprende el cerebro: las claves para la educación*. Uta Frith: Editorial Ariel
- De Bono, E. (1994). *Cómo enseñar a pensar a tu hijo*. Barcelona: Paidós

- De Bono, E. (1994). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. Barcelona: Paidós
- Dignath, C., Buettner, G. y Langfeldt, H-P. (2008). *How can Primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis of self-regulation training programmes*. *Educat. Research Review*, 3, 101-129
- Espy, K. A. (1997). *The shape school: Assessing executive function in preschool children*. *Developmental Neuropsychology*, 13 (4), 495-499
- Flaherty, A. W. (2005). *Frontotemporal and dopaminergic control of idea generation and creative drive*. *The Journal of Comparative Neurology*, 493, 147-143
- Galton, F. (1869). *El genio hereditario. Una indagación en sus leyes y consecuencias*. Londres: MacMillan & Co
- García-Molina, A., Enseñat-Cantallops, A., Tirapu-Ustárroz, J., y Roig-Rovira, T. (2009). *Maduración de la corteza prefrontal y desarrollo de las funciones ejecutivas durante los primeros cinco años de vida*. *Revista de Neurología*, 48(435), 40
- Gardner, H. (1998). *Mentes creativas: una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós
- Garon, N., Bryson, S. y Smith, I. (2008). *Executive Function in Preschoolers: A Review Using an Integrative Framework*. *Psychological Bulletin*, 134, 31-60
- Gerstadt, C., Hong, Y., y Diamond, A. (1994). *The relationship between cognition and action: Performance of 31/2-7 year old children on a Stroop-like day-night test*. *Cognition*, 53, 129-153
- Goldberg, E. (2009). *El cerebro ejecutivo: lóbulos frontales y mente civilizada*. Barcelona: Crítica
- Gómez-Pérez, E., Ostrosky-Solís, F., y Próspero-García, O. (2003). *Desarrollo de la atención, la memoria y los procesos inhibitorios: relación temporal con la maduración de la estructura y función cerebral*. *Revista de neurología*, 37(6), 561-567
- Guerrero, P. S. (2000). *Creatividad, Psicología y Arte "Striptease del proceso creativo"*. *Cultura y Carnaval*, 203. *Cultura y Carnaval*, 203
- Guilford, J. (1967). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Barcelona: Paidós
- Guyton, A. C., y Hall, J. E. (2006). *Tratado de Fisiología Médica*. Madrid: Elsevier
- Justo, C. F. (2006). *Justo, C. F. (2006). Relación entre las variables autoconcepto y creatividad en una muestra de alumnos de educación infantil*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1)
- La Voie, J., Anderson, K., y Frazee, B. y Johnson, K. (1981). *Modeling, tuition, and sanction effects on self-control at different ages*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 31, 445-446
- Lain Entralgo, P. (1978). *Historia de la Medicina*. Barcelona: Salvat
- López Martínez, O., y Navarro Lozano, J. (2010). *Rasgos de personalidad y desarrollo de la creatividad*. *Anales de psicología*, 26(1), 151-158.
- Anales de psicología*, 26(1), 151-158
- Lowenfeld, V., y Lambert, W. (1985). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Madrid: Cincel
- Madrid, D. (2006). *Creatividad en la primera infancia. Comprender y evaluar la creatividad*. Coord. por Verónica Violant, Saturnino de la Torre de la Torre, Vol. 1, 245-252
- Marina, J., y Marina, A. (2013). *El aprendizaje de la creatividad*. Barcelona: Ariel
- Markman, A. (2012). *Creativity, Persistence and Working memory*. *Psychology Today*
- Martín, P. (2012). *La neurociencia en la formación inicial de educadores: una experiencia innovadora*. *Revista de participación ciudadana. Monográfico: la investigación sobre el cerebro y la mejora de la educación*, 1-16
- Pastor Bustamante, J. J. (2013). *Creatividad e Innovación*. Madrid: ICES España
- Romo, M. (1997). *Psicología de la Creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Romo, M. (2006). *Cognición y creatividad. Comprender y evaluar la creatividad*. Coord. por Verónica Violant, Saturnino de la Torre de la Torre, Vol. 1, 23-30
- Sastre-Riba. (2006). *Condiciones Tempranas del desarrollo y el aprendizaje: El papel de las funciones ejecutivas*. *Revista de Neurología*, 42 (Supl. 2), 143-151
- Sebastián, N. (2012). *Neurociencia cognitiva del desarrollo: el periodo preescolar*. *Revista de participación educativa. Número monográfico. La investigación sobre el cerebro y la mejora de la educación*, 7-9
- Soprano, A. M. (2003). *Evaluación de las funciones ejecutivas en el niño*. *Revista de neurología*, 37(1), 44-50. *Revista de neurología*, 37(1), 44-50
- Tirapu-Ustárroz, A., García Molina, A., y Ríos-Lago, M. (2012). *Neuropsicología de la corteza prefrontal y las funciones ejecutivas*. Barcelona: Viguera

- Tuttle, L. (1980). *Cuestionario para alumnos preescolares*. Miami, Florida: Dade County Public Schools South Central District
- Wallas, G. (1926). *El Arte del Pensamiento*. New York: Harcourt-Brace
- Yang Y.; Raine A. (2009). *Prefrontal Structural and Functional Brain Imaging findings in Antisocial, Violent, and Psychopathic Individuals: A Meta-Analysis*. *Psychiatry Res* 174 (2), 81-88

Fechas: Recepción 20.01.2015 | Aceptación 15.03.2016

Artículo terminado el 19 de enero de 2015

Díaz, I. y López, V. (2016). *Relación entre la creatividad y las funciones ejecutivas en alumnos de Educación Infantil*. *RELAdeI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 5(1), pp. 64-72. Disponible en <http://www.reladei.net>



Irene Díaz Rojas
UNIR, España
irene.diaz2@gmail.com

Nacida en Monterrubio de la Serena (Badajoz) el 23 de septiembre de 1985. Es Maestra de Educación Infantil, Licenciada en Psicopedagogía y tiene un Máster en Neuropsicología y Educación. Ha trabajado en diferentes Colegios y Centros de Educación Infantil de la Comunidad Autónoma de Extremadura.



Verónica López Fernández
UNIR, España
veronica.lopez@unir.net

Personal Docente e Investigador del Máster de Neuropsicología y Educación (UNIR). Doctora en Psicología por la Universidad de León (España). Tras la licenciatura en Psicología por la Universidad de Salamanca (España), completó sus estudios con una especialización en Neurociencia cognitiva y del comportamiento (Universidad de Granada, España) y los estudios de doctorado. Actualmente investiga la creatividad a lo largo del ciclo vital y su importancia en el contexto educativo.



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

ESPAÑA

ABSTRACT

En la sociedad actual en la que vivimos, denominada sociedad del conocimiento, es requisito indispensable que los niños y niñas en las primeras etapas educativas se inicien en el diálogo, en la reflexión y en la toma de decisiones. Capacidades que posteriormente les serán de utilidad para ser ciudadanos y ciudadanas en un futuro, con unas necesidades muy distintas a las demandas de hace cincuenta o sesenta años. La escuela debe ir en paralelo a estos cambios emergentes, a estas necesidades, y para ello, se deben diseñar y poner en marcha, nuevos paradigmas y teorías, como es el caso de las inteligencias múltiples y a través de enfoques socioconstructivistas, como es el trabajo por proyectos. “Señalizo el cole”, se concibe como una propuesta didáctica para niños y niñas de 5 años, en el que, tomando como punto de partida el análisis y el conocimiento de las señales de tráfico que forman parte de su entorno más inmediato, culminará con un proceso de reflexión, que les permitirá en base a lo aprendido diseñar sus propias señales en base a las necesidades que ellos mismos detectan en su colegio, convirtiéndolo así en un lugar más cómodo, agradable y seguro y del que ellos y ellas forman parte activa en su organización y funcionamiento.

KEY WORDS Inteligencias Múltiples, Educación Infantil, Trabajo por Proyectos, Señales de tráfico.

(ENGLISH) In the current society we are living, known as the “knowledge society”, to be introduced in the dialogue, reflexion and decision, it is a necessary requirement for children from their early stages of education. These capacities will be useful to be citizens afterwards in different social requirements in comparison with 50 or 60 years before. The schools must be aligned to this emerging changes and necessities. In this sense they must to design and start up new statements and theories for example the “multiple intelligences” and based on a socio-constructivist approach that uses the methodology of work by project. Signposting the school is a didactic initiative for 5 years old kids, having as starting point the analysis and knowledge of the traffic signs of the immediate environment and finishing with a process of reflection that will provide the possibility of designing own traffic signs, with the aim of making their school a place more comfortable, pleasant and safe, and also having an active role in the organisation and functionality of the immediate environment.

KEY WORDS Multiple Intelligences, Early Childhood Education, Projects Work, Traffic Sign.

INTRODUCCIÓN

Tal y como señalan Dólera, Llamas y López (2015), actualmente la Etapa de Infantil se concibe como un período crucial en la formación de las personas en sus distintas facetas, tanto física, afectiva, social e intelectual. En este sentido, la escuela de hoy, debe ir en paralelo a estas necesidades, a estas demandas sociales,

a través de modelos y teorías de aprendizaje, estrategias, enfoques y recursos, que favorezcan el desarrollo de estas capacidades de los futuros ciudadanos.

La sociedad de hoy es denominada sociedad del conocimiento, en la que el propio conocimiento y la tecnología son los elementos que poseen un mayor impacto y los que definen el desarrollo económico y social de las comunidades (Mora, 2004). Se trata de una sociedad con unas necesidades muy distintas a las del siglo pasado, por lo que las escuelas, entendidas estas como espacios sociabilizadores deberían ir en este mismo sentido. Según Marcelo (2001, p. 542), “las transformaciones que nuestras sociedades están viviendo no pasan por delante de las escuelas sin llamar a la puerta”. En este sentido, este autor indica la necesidad de contar con una ciudadanía con una formación fundamentada, capaz de adaptarse a los cambios. El sistema educativo, la escuela de hoy, debe conseguir proporcionar una formación orientada a desarrollar un conocimiento que permita a las personas dar significado a las cosas, comprender, hacer juicios, analizar cómo funcionan las cosas, fomentar la observación, la curiosidad, el sentido común, e inventar. Marcelo (2001), señala la necesidad de aprender a cooperar y a dominar idiomas para permitir a los ciudadanos una mayor movilidad laboral y cultural. En definitiva, preparar a una sociedad que sea capaz de desenvolverse en un mundo cambiante, resolver problemas y manejar información.

En todo este entramado, la teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Gardner (1983) se configura como un paradigma emergente en el campo de la enseñanza y el aprendizaje, el cual podría ser una alternativa para afrontar las necesidades que se plantean para formar a los niños y niñas de la Etapa de Infantil. Este nuevo paradigma se concibe por tanto, como un modelo alternativo en estas etapas, pero también adecuado para toda la enseñanza obligatoria, debido a su gran valor pedagógico en los últimos años (Dólera et al., 2015).

El presente trabajo tiene como finalidad difundir una propuesta didáctica diseñada y desarrollada bajo la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, a través de enfoques de enseñanza-aprendizaje de corte socioconstructivista como es el trabajo por proyectos. Si bien consideramos que no hay metodología de aprendizaje única y verdadera, sino que el docente debe tener un amplio abanico de posibilidades, marcos teóricos de referencia, estrategias y recursos diversos, que les permitan hacer frente a las necesidades que presentan sus estudiantes, en cada momento,

en cada etapa. Como consecuencia, esto conlleva la necesidad de docentes versátiles, preparados también para afrontar los nuevos retos formativos de este siglo, y poder actuar sobre un proceso tan complejo como es el de enseñanza-aprendizaje.

“Señalizo el cole” es una propuesta didáctica en la que 50 niños y niñas de 5 años, a partir de sus conocimientos cotidianos sobre las señales de tráfico, contextualizan, dan sentido y funcionalidad a dichos saberes, dando respuestas a problemas reales que acontecen en el aula. A su vez, se pretende con este proyecto, trabajar y desarrollar cada una de las inteligencias, que según Gardner, configuran la mente humana.

TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y ENFOQUES SOCIOCONSTRUCTIVISTAS. MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA

Diversas investigaciones en el campo de la Neurobiología parecen indicar la existencia de zonas en el cerebro humano correspondientes, de manera aproximada, a ciertos espacios de cognición responsables de soluciones específicas de problemas o de la creación de productos válidos para una cultura (Antunes, 1998). Cada una de esas zonas alberga cada tipo de inteligencia, las cuales, Gardner denominó inteligencias múltiples (Gardner, 1983; 1999). En este sentido, Gardner no reduce su definición de inteligencia a la inteligencia lógico-matemática o la lingüística, sino que incluye la capacidad necesaria para conjugar una sinfonía, construir un puente, organizar un partido político o realizar una escultura.

Si bien, según las teorías de Piaget sobre la concepción genética de la inteligencia, todo niño pasa por las mismas etapas siguiendo el mismo orden, de manera que cada etapa implicaría una reorganización del conocimiento tan profundo que el niño no tendría acceso a sus primeras formas de comprensión. Gardner, aún valorando las aportaciones de Piaget, cuestiona que hiciera girar el desarrollo cognitivo en torno al pensamiento lógico-matemático sin atender a otro tipo de habilidades propias de las inteligencias emocional o artística. Asimismo, existen datos que demuestran que los cambios cognitivos no se producen a la vez, sino que cada inteligencia tiene su propio ritmo y desarrollo, dependiendo de la genética, el ambiente, la educación y la cultura (Prieto y Ballester, 2010). Las ocho inteligencias a las que se refiere Gardner son las siguientes (Armstrong, 2006; Prieto y Ballester, 2003):

- Inteligencia lingüística (L): Es la capacidad de utilizar de manera eficaz las palabras, ya sea de forma oral

o por escrito. Esta inteligencia incluye la capacidad de manejar la sintaxis, la fonología, la semántica y los usos prácticos del lenguaje.

- **Inteligencia lógico-matemática (LM):** Es la capacidad de utilizar los números con eficacia, de construir soluciones y resolver problemas. Los procesos empleados en la inteligencia lógico-matemática incluye: categorización, clasificación, deducción, generalización y cálculo.

- **Inteligencia corporal-cinestésica (CC):** Es la capacidad de utilizar el cuerpo o parte de él para resolver problemas o expresar ideas y sentimientos de forma precisa.

- **Inteligencia intrapersonal (I):** Es la capacidad de actuar en base al autoconocimiento. Incluye nuestras intenciones, motivaciones, sentimientos, estados de ánimo y la capacidad de autodisciplina, autocomprensión y autoestima.

- **Inteligencia interpersonal (IN):** Es la capacidad para comprender y comunicarnos con otros, observando las diferencias en los estados de ánimo, intenciones, motivaciones y los sentimientos. Incluye la habilidad para formar y mantener relaciones y asumir varios roles dentro del grupo.

- **Inteligencia viso-espacial (V):** Es la capacidad de percibir el mundo visuoespacial de manera precisa y efectuar transformaciones de las percepciones iniciales que se tengan. Esta inteligencia implica sensibilidad al color, a las líneas, a las formas, el espacio y las relaciones entre estos elementos.

- **Inteligencia naturalista (N):** Es la capacidad de entender el mundo natural. Reconocer y clasificar animales y plantas, así como el interés hacia otros fenómenos naturales (formación de nubes, montañas, etc.). Supone también utilizar con destrezas habilidades referidas a la observación, planteamiento y comprobación de hipótesis.

- **Inteligencia musical (M):** Es la capacidad para apreciar, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. Esta inteligencia incluye la sensibilidad al ritmo, el tono o la melodía, y al timbre y color de una pieza musical.

Finalmente, Armstrong (2006) enumera cuatro pautas claves que conforman la teoría de las inteligencias múltiples, a continuación, se exponen brevemente cada una de ellas:

- Todos poseemos las ocho inteligencias. Hay quien muestra niveles extremadamente altos de rendimiento de todas o la mayoría de las ocho inteligencias, mientras que otras personas únicamente manifiestan los aspectos más rudimentarios de las inteligencias.

La mayoría de nosotros nos situaríamos entre estos dos extremos: muy desarrollados en algunas inteligencias, modestamente en otras y relativamente desarrollados en el resto.

- La mayoría de las personas pueden desarrollar cada inteligencia hasta alcanzar un nivel adecuado de competencias. Gardner sugiere que en teoría todos tenemos la capacidad de desarrollar las ocho inteligencias hasta un nivel razonable de rendimiento si recibimos el apoyo, el enriquecimiento y la formación adecuada.

- En general, las inteligencias funcionan juntas de modo complejo. Según Gardner, ninguna inteligencia existe por sí sola en la vida real (excepto en casos aislados de genios e individuos con daños cerebrales). Las inteligencias siempre interactúan entre sí teniendo en cuenta, que en la teoría se sacan de contexto con idea de examinar sus características y aprender a utilizarlas de forma eficaz.

- Existen muchas maneras de ser inteligente en cada categoría. No existe un conjunto estándar de atributos que hay que poseer para ser considerado inteligente en un campo determinado. La teoría de las inteligencias múltiples insiste en la rica diversidad con que las personas manifiestan sus habilidades dentro de las inteligencias y entre inteligencias.

En cuanto al modelo socioconstructivista del aprendizaje, el conocimiento se entiende como un producto de la interacción entre el individuo que conoce y la realidad, una interacción en la que juega un papel fundamental las representaciones y las expectativas de las personas, de esta forma, es el sujeto quien construye su propio conocimiento de una manera activa (Rodrigo y Cubero, 2000). Desde este marco, existen diferentes enfoques y estrategias de enseñanza-aprendizaje, entre los que se encuentra, el trabajo por proyectos. Dicha estrategia pretende ser una manera de enseñar al alumnado a aprender a encontrar el nexo, la estructura, el problema que vincula la información y que le permite aprender, una finalidad que puede coincidir con los objetivos finales que se marcan en cada una de las etapas educativas (Hernández y Ventura, 1992). Se trata así de una forma de entender y organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y cuyo nombre se asocia a autores como Kilpatrick, Decroly, Freinet, Dewey y Bruner (Mérida et al., 2011).

Como indica LaCueva (1998), no existe una única forma de entender el trabajo por proyectos, ni tampoco una definición única para esta estrategia; para esta autora, por ejemplo, la enseñanza por proyectos se concibe como un trabajo educativo más o menos prolongado en el tiempo, que cuenta con una impor-

tante participación de los niños y niñas en su planteamiento, diseño y seguimiento, y en el cual, la indagación se convierte en un elemento clave del proceso. Asimismo, Lacueva (1998) señala la importancia de las experiencias desencadenantes de los proyectos, entendidas éstas como actividades amplias e informales que tienen como objetivo poner en contacto a los niños y niñas con diferentes realidades. Éstas pueden ir desde visitas, charlas con expertos hasta el visionado de videos y sirven como punto de partida para iniciar los proyectos de investigación. Mérida et al. (2011), por otro lado, indican que los proyectos se originan a partir de un hecho o de una situación problemática que provoca el interés y la curiosidad de los niños y niñas. Se trata así de un proceso investigativo, en el que el alumnado parte de sus conocimientos cotidianos y de la resolución de problemas prácticos, favoreciendo que estos evolucionen hacia concepciones más científicas.

Como señalan Dólera et al., (2015), Gardner no diseñó ninguna teoría pedagógica, sin embargo, sus aportaciones en el desarrollo de las mentes infantiles se ven reflejadas en proyectos pedagógicos. Estos se nutren de planteamientos constructivistas de autores como Piaget, Dewey, Montessori y Kilpatrick, en los que niños y niñas construyen sus propios conocimientos a través de la interacción del mundo físico y social, mediante aprendizajes contextualizados y el planteamiento de problemas relacionados con la vida real. De esta manera, el trabajo por proyectos se convierte en una estrategia de enseñanza-aprendizaje adecuada a través de la cual, los niños pueden emplear cada una de las inteligencias de manera práctica, desarrollar habilidades, conocimientos y actitudes que se encuentran implícitas en las inteligencias, fomentar el trabajo cooperativo y la autonomía del alumno (Prieto y Ballester, 2003). Estos principios, que fundamentan el trabajo por proyectos, se encuentran inmersos en los diversos programas y proyectos que han impulsado la teoría de las inteligencias múltiples en distintas experiencias educativas, entre los cuales se encuentran los Proyectos de las Escuelas Keys, Proyecto Sumit, Programa de Inteligencias Prácticas o el Proyecto Spectrum, entre otros (Dólera Serrano et al., 2015).

Prieto y Ballester, (2003) y Armstrong (2006) ofrecen en sus trabajos un amplio repertorio de estrategias y tácticas útiles para favorecer cada una de las inteligencias. En Guzmán y Castro (2005) se incluyen toda una serie de actividades sugeridas por diversos autores (Tejo y Avalos, 2002; Aste, 2001; Nicholson-Nelson, 1998, citados en Guzmán y Castro, 2005).

En la Etapa de Infantil existen diversos trabajos que evidencian la puesta en práctica de propuestas basadas en las inteligencias múltiples con apreciables resultados positivos en su aplicación. Es el caso de los trabajos de Lizano y Umaña (2008) quienes a través del juego, como principal estrategia, aplican una propuesta curricular sobre las inteligencias múltiples de cerca de treinta y dos sesiones de trabajo con niños y niñas de esta etapa. O bien, los trabajos de Álvarez y Vidal (2012) quienes diseñaron una serie de talleres en torno a las inteligencias múltiples.

Si bien, el repertorio de estrategias empleadas para estimular las inteligencias múltiples en estas etapas es muy amplio, quizás el trabajo por proyectos sea una de las estrategias más adecuadas para potenciar cada una de las inteligencias múltiples en los niños de etapas iniciales. Se trata de una metodología que tiene en cuenta todos aquellos principios metodológicos importantes para la etapa de educación infantil, estos son: aprendizaje significativo, actitud favorable para el aprendizaje tanto por parte del docente como por el alumnado, sentido de funcionalidad, globalidad, identidad y diversidad, investigación sobre la práctica, memorización comprensiva de la información y evaluación procesual (Sarceda et al., 2015). Todo ello permite trabajar además, un contenido como es la educación vial de una forma innovadora, dado que generalmente, ésta se trabaja en la etapa de infantil mediante cuentos, rincones de juego, circuitos de psicomotricidad, talleres, salidas extraescolares o más recientemente a través de webquest (Goig, 2012).

EL PROYECTO: SEÑALIZO EL COLE

El proyecto fue diseñado, desarrollado y evaluado por los tutores de dos aulas de 5 años de 25 niños y niñas cada una. Una de las aulas estaba compuesta por 13 niñas y 12 niños y la otra aula, por 14 niñas y 11 niños. El proyecto se llevó a cabo en el CEIP “Reyes Católicos” de Cádiz (España). Se trata de un centro de titularidad pública situado en un entorno urbano y que recoge en su mayoría un alumnado de un nivel sociocultural medio-alto.

El proyecto se articuló en base a tres fases bien diferenciadas con actividades de iniciación, desarrollo y finales con una temporalización total de 20 días lectivos. En la tabla 1 se muestra, de manera resumida, las principales actividades desarrolladas en base a cada una de las ocho inteligencias utilizando la nomenclatura indicada en el apartado anterior. Se señalan además, los principales recursos y materiales utilizados, el agrupamiento de los niños y niñas en dichas

actividades y el número de sesiones empleadas.

Las principales metas de comprensión que se pretenden alcanzar con el proyecto son que los alumnos comprendan la importancia de las señales de tráfico en nuestra vida cotidiana, reconozcan e identifiquen las características básicas de las señales de tráfico verticales, así como su capacidad de elaborar señales de tráfico que nos faciliten la estancia en el centro, haciéndola más segura y agradable.

Fase 1. Iniciación

La visita de dos padres policías (1L) supuso el comienzo del proyecto. Su visita permitió conocer mejor su profesión y varias de las funciones que éstos llevan a cabo, algunas de ellas muy vinculadas con el tráfico y la seguridad vial. Terminada la visita, se anotaron en papel continuo algunos de los aspectos que los padres habían comentado y que a los niños y niñas les habían resultado más interesantes. Entre sus intereses estaban las señales de tráfico. Para iniciar el proyecto el docente les planteó preguntas como:

¿Qué son las señales de tráfico? ¿Para qué sirven? ¿Qué significan? ¿Tienen todas las señales la misma forma? ¿Y el color?... que os parece si, ¿conocemos mejor las señales de tráfico?

Para la siguiente actividad se proyectaron videos y fotografías de señales de tráfico de su entorno más próximo (1LM). Una vez visionadas, se inició un proceso de debate y reflexión sobre las señales, su importancia y significado, recogiendo las respuestas de los niños en un papel continuo. Al finalizar la primera fase del proyecto, se realizaría la misma actividad para contrastar sus ideas iniciales y valorar sus aprendizajes.

Para seguir avanzando en el conocimiento de las señales, se introducen actividades de tipo cooperativo con objeto de que los niños construyan definiciones para una serie de señales convencionales (2L) y que posteriormente, serian compartidas con el resto de la clase (1IN). Una vez definidas, se fueron anotando similitudes y diferencias entre las respuestas de cada grupo para finalmente, mostrar el significado convencional de cada señal y comprobar las aproximaciones que cada equipo había hecho e ir buscando conexiones del color y la forma con el significado de las señales (imagen 1).

>> Ver página siguiente

Tabla 1. Principales actividades diseñadas y desarrolladas en el proyecto "Señalizo el cole" desde la teoría de inteligencias múltiples para dos aulas de niños y niñas de 5 años. • Fuente: Elaboración propia

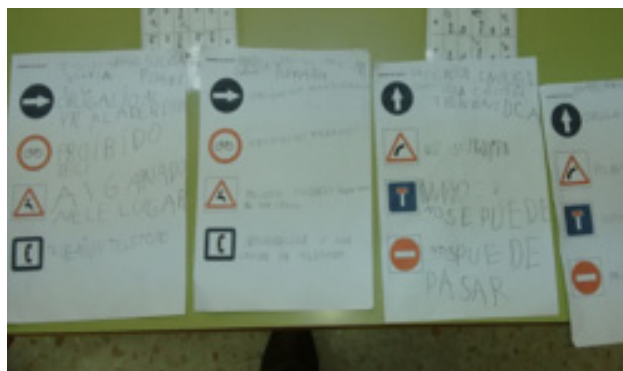


Imagen 1. Fichas resumen de las señales de tráfico consensuadas sus definiciones por cada equipo de trabajo

Fuente: elaboración propia

Para continuar indagando sobre las señales de tráfico, las canciones y audiciones fueron recursos interesantes en el proyecto. Éstas permitieron afianzar mensajes sobre la importancia de seguir ciertas normas de educación vial, si bien, más que escuchar y memorizar, se buscó que fuera el propio alumnado quien participara en la reelaboración de las canciones, cambiando el estilo (rap, rock) e incluso parte de la letra de algunas canciones (1M). Por otro lado, las audiciones utilizadas fueron piezas de música clásica, que una vez escuchadas se les pidió, de manera individual, que las relacionaran con una señal concreta de un grupo de señales que podían visualizar en la PDI (2M). Otra forma de trabajar con las audiciones fue que libremente bailaran y dramatizaran lo que dicha música les transmitiera para que finalmente cada niño comentara qué señal, real o imaginaria, relacionaba con cada pieza (1IN). Los instrumentos musicales también sirvieron para vincular, de forma individual, cada sonido con la señal que cada uno creyera oportuna (3M) de un listado que podían visualizar en la PDI.

Otra de las actividades se llevó a cabo en la fase inicial fue la elaboración de señales con plastilina; los niños y niñas fueron realizando señales con plastilina con idea de afianzar la importancia del formato de las señales (3V).

Cuando cada niño elaboró su señal de plastilina fue presentando al resto de sus compañeros sus señales (1IN), y entre todos, se comprobó si se ajustaban a la forma, color y símbolo establecidos. Aquellas señales seleccionadas fueron expuestas en la puerta de la clase (imagen 2).

>> *Tabla 1.*

Etapa Educativa	Infantil (5 años)	Nombre del Proyecto	"Señalizo el cole"	
Hilos conductores	¿Qué es la educación vial? ¿Conocéis las señales tráfico? ¿Son todas iguales? ¿Por qué tendrán formas y colores diferentes? ¿Hay señales en el colegio? ¿Son de tráfico? ¿Cómo son? ¿Necesitamos señales en el cole? ¿Pondríais alguna más?			
Inteligencias múltiples	Secuencia de actividades	Recursos y materiales	Temporalización (nº sesiones)	Agrupamiento (GG: gran grupo, GP: grupo pequeño, I: individuales)
Lógico-Matemática (LM)	1LM) Esta señal es de 2LM) Las señales del cole	1LM) Ejercicios PDI 2LM) Papel continuo	1LM) 2 2LM) 1	1LM) GG 2LM) GG
Naturalista (N)	1N) Elaboración del disfraz con material de desecho	1N) Material que hay en el aula: folios en sucio, restos de papel, tubos de cartón	1N) 3	1N) I
Musical (M)	1M) Canciones 2M) Audiciones 3M) Me suena a..	1M) Canciones, 2M) Audiciones, 3M) instrumentos musicales: pandero, triángulo, silbato	1M) 2 2M) 1 3M) 1	1M) GG 2M) GG 3M) GG
Cinestésica-corporal (CC)	1CC) Sesiones de psicomotricidad 2CC) Dramatización cuento "Qué desastre de flautista"	1CC) Silbato, pandero 2CC) Patio del colegio	1CC) 2 2CC) 1	1CC) GG 2CC) GG
Lingüística (L)	1L) Charlas de los padres policías 2L) Definimos señales 3L) Cuento "Qué desastre de flautista"	1L) Exposiciones orales, videos explicativos, fichas de trabajo y papel continuo 2L) Ficha de trabajo con señales 3L) Cuento, cuadernillo de trabajo sobre el cuento	1L) 2 2L) 1 3L) 3	1L) GG 2L) GP 3L) GG, I
Interpersonal (I)	1I) Asambleas de puesta en común de los avances realizados 2I) Me siento...	1I) Espacio destinado a la asamblea 2I) Hoja de registro	1I) 5 2I) 3	1I) GG 2I) GP
Intrapersonal (IN)	1IN) Enseño y muestro mi trabajo 2IN) Elaboro señales con mis compañeros	1IN) Espacio destinado a la asamblea 2IN) Mesa de trabajo	1IN) 5 2IN) 5	1IN) GP, GG 2IN) GP
Visual (V)	1V) Inspeccionamos el cole 2V) Bocetos y elaboración de señales 3V) Señales con plastilina 4V) Hacemos fotografías 5V) Visita a la policía local	1V) Diferentes dependencias y espacios del colegio. 2V) Cartulinas, cartón, rotuladores, témperas 3V) Plastilina y modeladores 4V) Teléfono móvil 5V) Itinerario	1V) 1 2V) 3 3V) 2 4V) 1 5V) 1	1V) GG 2V) GP 3V) I 4V) GP 5V) GP



Imagen 2. Señales de plastilina elaboradas por los niños y niñas de 5 años para afianzar el formato de las señales

Fuente: elaboración propia

El cuento *Que desastre de Flautista* (Editorial Anaya), es una adaptación de la historia del flautista de Hamelin. Este cuento permitió profundizar en la importancia de conocer las señales para poder desenvolvernos en nuestro entorno y cómo éstas, condicionan, regulan y hacen más seguro el circular por las calles de nuestra ciudad (3L). El éxito del cuento, que se contó varias veces a lo largo del proyecto, hizo que los niños y niñas, casi memorizaran partes del mismo, favoreciendo su dramatización (2CC). Para desarrollar esta actividad, se asignó por sorteo los papeles entre aquellos niños que querían representar algún personaje del cuento. Tras varias sesiones de lectura, ensayos y elaboración de los disfraces con materiales de desecho, cartulinas, restos de papel usado (1N), se llevó a cabo una breve representación en el patio del centro en la que participó todo el alumnado, bien como actores o como extras.

Esta primera fase concluyó como empezó, es decir, con la proyección de videos e imágenes de señales del entorno más próximo de los niños, y a partir de esto, contrastar sus avances y poder comprobar cómo se habían convertido en “pequeños expertos” de señales de tráfico. A estas alturas del proyecto, los alumnos conocían que las señales presentan unos elementos, como son la forma y el color, que ofrecen una información clave para poder entenderlas y que permitió clasificarlas en diferentes tipos (prohibición, obligación, peligro e información). Igualmente, se comprobó que los símbolos o leyendas de las señales son en su mayoría universales, lo que permite concluir que cualquier persona en cualquier parte del mundo, aunque no hable el idioma del país donde esté, puede entender esas señales, lo que le otorga ese carácter de universalidad.

Fase 2. Desarrollo

En la segunda fase del proyecto, se pretendía señali-

zar el colegio, tomando como base los conocimientos adquiridos. Para ello, las sesiones de psicomotricidad constituyeron el punto de partida de esta segunda fase. Se pasó entonces de un conocimiento convencional de las señales de tráfico a abrir la vía de la creación de señales. En estas sesiones se trabajaron aspectos relativos a la seguridad vial con preguntas tales como: ¿Qué hacemos antes de... cruzar la calle o montar en bici, etc. También, se dramatizaron diferentes señales tanto convencionales como otras inventadas por ellos mismos (1CC, 1IN). Fue precisamente, la invención de nuevas señales, lo que llevó a plantear una pregunta clave para el desarrollo del proyecto: “¿Y si creamos nuestras propias señales para el colegio?”

Sin embargo, antes de crear las propias señales, había una cuestión a la que se tuvo que dar respuesta: “¿en el colegio hay señales de tráfico? ¿y algún otro tipo de señal?”. A raíz de esta pregunta se inicia la búsqueda de señales por el centro (1V). En nuestro recorrido, se encontraron señales estándares como: salida de emergencia, señales de extintor o de prohibido fumar. Entre todos los niños se debatió para encontrar respuestas al porqué de esas señales en el colegio y la importancia de las mismas (1IN). Del debate se pudo extrapolar algunos aspectos de las señales de tráfico como el carácter universal de las señales (importancia del símbolo en lugar de texto escrito) o la relación forma-tipo de cada señal (círculo rojo-prohibición de fumar).

Conocidas, recogidas y clasificadas las señales existentes en el centro (2LM), fue el momento de pensar qué señales eran necesarias colocar en el propio colegio. Dicha cuestión se planteó en la asamblea, y con el fin de optimizar el trabajo, se formaron diferentes equipos. Cada uno se encargó de una zona del colegio sobre la que plantear qué tipo de señales serían adecuadas. Las zonas fueron: pasillo, clase, escaleras y patio.

Para facilitar el trabajo, cada equipo podía fotografiar su zona, (4V), para posteriormente, utilizar las propias imágenes como soporte y apoyo para discutir las señales que colocarían en cada zona. Una vez que las fotografías fueron impresas en papel, cada grupo tomó sus propias decisiones sobre las señales que colocarían (2IN). En esta actividad la organización de los grupos fue un aspecto muy importante. Para que estos estuvieran coordinados y el reparto de roles fuera claro entre los componentes, se utilizó una hoja de registro de la actividad usando la técnica del “Semáforo”. En esta actividad, cada componente fue anotando en la hoja de registro los aspectos relativos al trabajo

realizado durante esta sesión; cómo se habían sentido y aquello que habían aprendido (2I).

Tras varias sesiones y una vez que todos los equipos habían escrito sus señales, utilizando las fotografías como apoyo, era el momento de presentarlas al resto de la clase. En la asamblea, cada uno de los grupos mostró sus señales, explicando y justificando el porqué de las mismas (2IN). Tras la intervención de todos los grupos y ante la cantidad de señales presentadas se decidió ajustar, mediante votación del alumnado, las señales a aquellas que se consideraron más necesarias y útiles, evitando así colapsar la clase y el colegio.

Una vez reducido el número de señales que se iban a colocar, cada grupo se encargó de hacer un esbozo de cada señal, dibujándolas y tratando siempre de ceñirse a lo que querían transmitir, respetando por tanto, la forma, el color y símbolo (2V). Se trata así, de una actividad con un intenso debate y en el que, para favorecer el funcionamiento del grupo, se designaron una serie de roles que fueron cambiando en la diferentes sesiones. Las conclusiones a las que llegaron cada grupo al finalizar las sesiones quedaron registradas en una ficha completada por el secretario/a del grupo que se adjuntó a los bocetos de las señales que elaboraron los niños y niñas (2I).

Terminadas las sesiones dedicadas a elaborar las señales, se detectó un nuevo problema al ser presentadas las señales en la asamblea. Se comprobó que muchos niños tenían ciertas dificultades para entender los símbolos y por tanto, el significado de las señales. Es por ello, que fue necesario buscar una forma alternativa de plasmarlas y no perder el carácter de universalidad que tienen las señales. Para solucionar este problema se decidió recurrir a internet. En la red se buscaron imágenes que pudieran transmitir bien nuestras señales, concretamente, a través del programa ARASAAC (website).

Fase 3. Finalización

Con los pictogramas seleccionados por cada equipo, era el momento de elaborar físicamente las señales.

El soporte elegido para las mismas fueron cartulinas, la elección del color debía corresponder con el color del fondo de la señal que iban a elaborar (azul-información, blanco-peligro, etc.). Los colores restantes de cada señal, como por ejemplo, la franja blanca exterior de las señales de información, se haría con témperas. Sobre esas señales ya pintadas se irían pegando los pictogramas que previamente habían sido recortados. A las señales se les añadió unos postes

para simular a las convencionales que también se hizo con cartulina. El resultado final fue unas señales que respondían a los objetivos planteados. Nuevamente, las señales fueron presentadas en asamblea (1IN), y ahora, con el visto bueno de toda la clase, fue el momento de colocarlas en el lugar que cada una tenía asignada, y hacer del centro un lugar más agradable, ordenado y seguro (imagen 3).

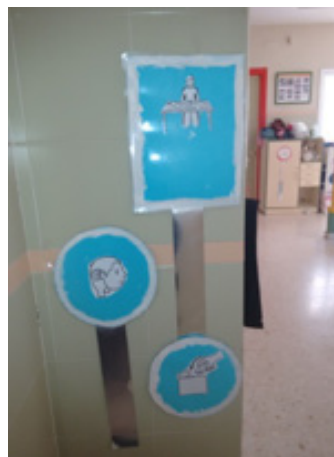


Imagen 3. Señales elaboradas y consensuadas por los niños y niñas para su colocación en el centro

Fuente: elaboración propia

Para concluir el proyecto, como actividad final, se realizó una visita al circuito de Educación Vial de la Policía Local (5V), donde los niños y niñas asumieron diversos roles (ciclistas, peatones...), sirviendo ésta, para ampliar sus conocimientos respecto a la educación vial, y de síntesis y revisión del trabajo realizado sobre las señales de tráfico.

EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DEL PROYECTO

El proyecto tenía como objetivos que el alumnado fuese capaz de comprender la importancia de las señales de tráfico en nuestra vida cotidiana, reconocer e identificar las características básicas de las señales de tráfico verticales, y capaz de elaborar señales que facilitaran la estancia en el centro haciéndola más segura y agradable. Para valorar la consecución de estos objetivos se llevó a cabo una evaluación continua utilizando diferentes instrumentos. Entre estos se encuentran el análisis de algunas de las producciones de los niños y niñas como las señales de plastilina, las observaciones diarias del docente que eran registradas en un diario o a través de tareas específicas realizadas en determinadas sesiones. Por ejemplo, el caso de la técnica del semáforo junto a una hoja de registro completada por los niños y niñas en el aula y

que aportó una información valiosa sobre el trabajo en equipo y el reparto de tareas.

Asimismo, se definieron determinados criterios de evaluación para valorar el grado de desarrollo de cada una de las inteligencias trabajadas, los cuales quedan especificados en la tabla 2.

Un análisis más profundo de las producciones de los niños obtenidas de la actividad iLM, los alumnos pudieron confrontar sus concepciones iniciales con la nueva información. Esto sirvió para valorar su grado de adquisición de conocimientos referente a las señales de tráfico. Entre sus ideas iniciales predominaban errores en cuanto al formato, confusión en el significado de las formas y el color de las señales. Al finalizar la primera fase, los niños y niñas eran capaces de identificar y clasificar las señales correctamente.

Por otro lado, la hoja de registro permitió valorar el funcionamiento de los grupos de trabajo, la asunción de roles, las normas básicas de intercambio lingüístico como la escucha activa o el turno de palabra. También permitió a los niños y niñas expresar sus sensaciones y valorar la actividad. Dicho instrumento también dio información sobre la amplia variedad de señales elaboradas por los grupos, lo que muestra una gran implicación e interés por parte del alumnado hacia el tema. El grado de participación, tanto a nivel individual como grupal fue elevado; se observó así, durante las asambleas, un alto deseo de intervenir y de modificar aspectos del centro. El proyecto se concibió desde la teoría de las inteligencias múltiples intentando integrarlas de una manera significativa y lógica en las diferentes actividades diseñadas, evitando una presencia forzada y artificial de las mismas lo que acabaría desnaturalizando el proyecto.

Finalmente, es importante valorar la actuación del docente durante el desarrollo del proyecto. Se considera que el papel de éste se ajustó a la idea de guía y orientador del proceso, más allá de ser meros transmisores del conocimiento, tal y como indican los enfoques socioconstructivistas, sugiriendo y preguntando, más que ofreciendo respuestas cerradas y definitivas. No obstante, creemos que hay aspectos susceptibles de mejora como es la participación de la familia, que en este proyecto tuvo un papel menos activo que en otros proyectos que se han realizado en el aula. Por otro lado, sería interesante indagar sobre el empleo de rúbricas específicas para mejorar la evaluación y realizar valoraciones que se acerquen a una forma de trabajo más cercana a la investigación-acción como parte de las funciones de los maestros y maestras de cualquier etapa educativa.

>> Ver página siguiente

Tabla 2. Criterios de evaluación y tareas utilizadas para evaluar las actividades desarrolladas durante el proyecto "Señalizo el cole" • Fuente: elaboración propia

CONSIDERACIONES FINALES

Las demandas que la sociedad hace hoy día de la escuela en la formación de futuros ciudadanos y ciudadanas pasa por introducir en ellas nuevos paradigmas y enfoques de enseñanza-aprendizaje que ofrezcan una mejor respuesta a la hora de lograr, principalmente, un desarrollo integral de los niños y niñas. Futuras personas capaces de resolver problemas que le surjan en su día a día, creativas, comunicativas, que utilicen las nuevas tecnologías, y capaces de trabajar y cooperar en grupo en esta sociedad del conocimiento. En este sentido, la Etapa de Infantil se convierte en una fase esencial, en la que los niños y niñas exploten sus habilidades, su curiosidad y su interés e ilusión innata por aprender. En nuestra labor como docentes en estos niveles educativos, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner se convierte en una nueva visión, la cual, a través de enfoques socioconstructivistas del aprendizaje, permite responder por un lado, a las necesidades de nuestro alumnado y por otro, a las demandas de la sociedad. Con el proyecto "Señalizo el cole" se concreta una propuesta didáctica fundamentada desde la teoría de las inteligencias múltiples y respetando principios básicos de la etapa de infantil como son el carácter globalizador y el aprendizaje significativo.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, C. y Vidal, R. (noviembre 2012). *Las inteligencias múltiples en el aula de Educación infantil. I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y praxis Educativa* INNOVAGOGÍA
- Antón, R. y Núñez, L. (2014). *¡Qué desastre de flautista!* Madrid: Ediciones Anaya
- Antunes, C. (1998). *Estimular las inteligencias múltiples*. Madrid: Narcea
- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. Barcelona: Paidós
- Dólera Serrano, L.; Salguero Llamas, F. y López Fernández, V. (2015). *Nuevas metodologías de innovación educativa mediante la relación entre inteligencias múltiples, creatividad y lateralidad en educación infantil*. *ReiDoCrea*, 4, 311-328
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of*

>> *Tabla 2*

Inteligencias múltiples	Secuencia de actividades	Criterios y tareas realizadas para evaluar las actividades
Lógico-Matemática (LM)	1LM) Esta señal es de 2LM) Las señales del cole	1LM) evolución de ideas previas; incorporación de nuevo vocabulario; clasificación de señales 2LM) Participación en la actividad; clasificación del tipo de señales
Naturalista (N)	1N) Elaboración del disfraz con material de desecho	1N) Concienciación del aprovechamiento del material. -Elaboración de cada disfraz
Musical (M)	1M) Canciones 2M) Audiciones 3M) Me suena a..	1M) Participación en la actividad. 2M) Participación en la Actividad. 3M) Participación en la actividad
Cinestésica-corporal (CC)	1CC) Sesiones de psicomotricidad 2CC)Dramatización cuento "que desastre de flautista"	1CC)Participación en los ejercicios -Asamblea posterior 2CC)Representación de la obra
Lingüística (L)	1L) Charlas de los padres policías 2L) Definimos señales 3L) Cuento "que desastre de flautista"	1L) Asamblea-recogida de información-contraste con ideas iniciales 2L)Elaboración de la ficha de trabajo, exposición en asamblea 3L)Realización cuadernillo de actividades
Interpersonal (I)	1I) Asambleas de puesta en común de los avances realizados 2I) Me siento...	1I)Expresión de ideas, aceptación de críticas, utilización del lenguaje (vocabulario,sintaxis) 2I) técnica del semáforo
Intrapersonal (IN)	1IN) Enseño y muestro mi trabajo 2IN) Elaboro señales con mis compañeros	1IN) Expresión de Ideas; Exposición del trabajo realizado 2IN) Diálogo, toma de decisiones.
Visual (V)	1V) Inspeccionamos el cole 2V) Bocetos y elaboración de señales 3V) Señales con plastilina 4V) Hacemos fotografías 5V) Visita a la policía local	1V) Participación en la actividad 2V) Registro de observación, producciones 3V) Producciones finales 4V) Participación de los componentes, utilidad de las fotos realizadas 5V) Aprovechamiento y participación en las actividades propuestas.

- Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós
- Goig, R.M. (2012). *La webquest como innovación educativa en el ámbito de la educación vial*. *Enseñanza & Teaching*, 30, 63-84
- Guzmán, B. y Castro, S. (2005). *Las inteligencias múltiples en el aula de clases*. *Revista de Investigación*, 58, 170-210
- Hernández, F. y Ventura, M. (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. El conocimiento es un calidoscopio (12ª edición). Barcelona: Graó
- LaCueva, A. (1998). *La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto?* *Revista Iberoamericana de Educación Ambiental*, 16, 165-185
- Lizano, K. y Umaña, M. (2008). *La teoría de las inteligencias múltiples en la práctica docente en educación preescolar*. *Revista Educare*, 2(1), 135-149
- Marcelo, C. (2001). *Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento*. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 513-593
- Mérida, R.; Barranco, B.; Criado, E.; Fernández, N.; López, R.M. y Pérez, I. (2011). *Aprender investigando en la escuela y en la universidad. Una experiencia de investigación-acción a partir del Trabajo por Proyectos*. *Investigación en la Escuela*, 73, 65-76
- Prieto, M.D. y Ballester, P. (2003). *Las inteligencias múltiples. Diferentes formas de enseñar y aprender*. Madrid: Ediciones Pirámide
- Rodrigo, M.J. y Cubero, R. (2000). *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. En: Perales, J.F., y Cañal de León, P. *Didáctica de las Ciencias Experimentales*, España: Alcoy
- Sarceda, C.; Seijas, S.; Fouce, D. y Fernández, V. (2015). *El trabajo por proyectos en Educación Infantil: aproximación teórica y práctica*. *RELADEI – Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 4(3), 159-176

Fechas: Recepción 31.12.2015 | Aceptación 03.03.2016

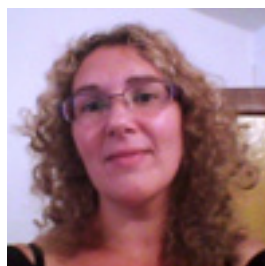
Artículo terminado el 30 de diciembre de 2015

Enríquez, J.M. y Aragón, L. (2016). *Inteligencias Múltiples en la Etapa de Infantil a través del trabajo por proyectos: "Señalizo el cole"*. *RELADEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 5(1), pp. 73-83. Disponible en <http://www.reladei.net>



Juan Manuel Enríquez Palomares
CEIP "Reyes Católicos" de Cádiz, España
elnota23@gmail.com

Maestro desde el año 2001, ha ejercido su profesión en diferentes centros de titularidad pública, siempre en la etapa de infantil. Ha participado y coordinado diferentes planes y proyectos de centro, como el Plan de familia, Plan de autoprotección y el Plan creciendo en salud, todos ellos de la Junta de Andalucía (España). En los últimos años ha publicado en diversas revistas aportando experiencias docentes y algunos de sus proyectos han sido valorados como buenas prácticas docentes por la administración educativa. Actualmente, colabora con el Centro de Profesorado (CEP) de Cádiz en la formación permanente de maestros/as en nuevas tecnologías.



Lourdes Aragón Núñez
Universidad de Cádiz, España
lourdes.aragon@uca.es

Profesora sustituta interina de la Universidad de Cádiz, perteneciente al grupo de investigación HUM 462, Desarrollo profesional del docente. En los últimos cinco años su línea de investigación ha estado centrada en la Didáctica de las Ciencias Experimentales y en la Educación Ambiental. Posee diversas contribuciones científicas relacionadas con el uso de modelos y analogías como recursos didácticos en la formación inicial de maestros, en el uso del huerto ecológico universitario como contexto educativo, integrado metodologías activas de enseñanza-aprendizaje. En los últimos años ha participado en la organización de diversas actividades con objeto de conectar universidad y escuela.

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

COLOMBIA

ABSTRACT

Esta investigación parte del supuesto que girar la mirada hacia el diseño de ambientes como dispositivo para potenciar el juego en la primera infancia, implica un movimiento en la comprensión de las prácticas docentes que podría llevar a cuestionarse, entre otros: el rol del maestro, las características en el desarrollo de los niños y las niñas, su necesidad de actividad libre y autónoma y su juego dentro de ambientes diseñados para tal fin. Este estudio cuyo objetivo fue promover y estudiar la reflexión sobre el diseño de ambientes para el juego, desde la práctica de un grupo de profesores; se fundamenta en una visión de la educación cuyo fin específico es potenciar el desarrollo infantil. Se inspira en algunos autores representativos en el campo de estudio, como Montessori, Decroly, más recientemente, Malajovich, Glanzer, Abad, Hoyuelos, Schön, entre otros. El marco metodológico escogido es la investigación-acción desarrollando los ciclos de planeación, acción, observación, reflexión, con el grupo de docentes involucrados en el trabajo. El resultado más destacado de esta investigación fue hacer visible el saber que surge a partir de la reflexión de la propia experiencia, en torno al diseño de ambientes para el juego. Además de lo anterior contribuyó a que los maestros se sintieran reconocidos y valorados en su quehacer docente y permitió contemplar institucionalmente tiempos y espacios para el encuentro y la reflexión del colectivo de maestras.

KEY WORDS

Esfera del Juego, Ambientes Lúdicos, Transformación Creativa, Reflexión Docente, Educación Infantil.

(ENGLISH) This research focuses on the design of environments as a device to enhance the game in early childhood which implies a movement to the understanding of teaching practices that could lead to question, among other matters: the teachers' role, the features of children's development, the need for free and independent activity of play environments designed for that purpose. This study aims to promote reflection and study on the design of environments for play, from the practice of a group of teachers. It is based on a vision of education whose specific purpose is to promote child's development, having as activities of the early childhood, game, art, literature and exploration of the environment, as well as the possibilities of expression, communication, interaction and approach to the culture of early childhood. It draws on some important authors in the field of study, such as Montessori, Decroly, Garvey and more recently, Malajovich, Glanzer, Abad, Hoyuelos, Schön, among others.

The methodological framework chosen is the action research, developing cycles of planning, action, observation, and reflection, with the group of teachers involved in the work. The most outstanding result of this research was to make visible the knowledge that comes from the reflection of their own experience about the design of environments for play.

Besides, the teachers felt recognized and valued in their

teaching work. After that the group of teachers was granted with time and space for meetings and reflection activities.

KEYWORDS Game Sphere, Playful Environments, Creative Transformation, Teaching Reflection, Early Childhood Education.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo es fruto del proyecto de investigación titulado: Diseño de ambientes para el juego: práctica y reflexión en educación infantil, llevado cabo con seis docentes que trabajan con grupos de edad de 5, 6 y 7 años, del colegio Rosario de Santo Domingo, en la ciudad de Bogotá-Colombia durante los años 2013 y 2014.

El proyecto parte del interés y la experiencia del equipo de investigación en el campo del juego, la psicomotricidad y la práctica docente en Educación infantil, y tiene como propósito general contribuir al enriquecimiento de la línea de investigación sobre lúdica y creatividad que se ha venido desarrollando en el programa de Licenciatura en Educación Preescolar, de la Fundación Unimonserrate.

Es así como a partir de diferentes investigaciones, el estudio de los lineamientos o referentes pedagógicos sobre la Educación Infantil en Colombia, la asesoría a docentes en ejercicio, entre otros; surge la inquietud por profundizar en un tema como el ambiente, que en la actualidad cobra una importancia relevante, dados los estudios y trabajos que se han realizado en educación infantil, en los que se considera que el ambiente es un “tercer educador” (Reggio Emilia – Hoyuelos, A. (2006) y al docente como un escenógrafo (Abad J. & Ruiz de Velasco Á, 2011), que diseña escenarios para promover actividades propias de la infancia como el juego.

En la actualidad en determinados contextos como Italia, España, Argentina, Colombia, las propuestas de Educación infantil giran en torno a la perspectiva de potenciamiento del desarrollo que se orienta fundamentalmente en ofrecer una educación acorde con las características físicas, sociales, culturales de los niños y niñas y cuenta con grandes precursores, como Rousseau, pero más concretamente en la educación inicial, estaría Froebel, quien además de haber tenido gran influencia, es tal vez el primer pedagógico en difundir la importancia del juego, para el trabajo con la primera infancia. Desde esta perspectiva se rebaten los enfoques o tendencias que buscan darle un valor de preparación a la educación inicial, como un momento previo a la educación primaria, quitándole el sentido que posee en sí misma. En esta mirada de potenciamiento del desarrollo, se han propuesto

como actividades propias de la educación infantil: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, por considerarlos como modos preferenciales o las actuaciones, a través de las cuales los niños y las niñas se relacionan con el mundo y con los adultos (SDIS, 2010, MEN, 2014).

En este contexto, el diseño de ambientes, se propone como una posibilidad para que el juego, en el caso del presente estudio, haga presencia en la cotidianidad de la vida de las instituciones de Educación Infantil, pues se han realizado asesorías y acompañamiento a maestras en ejercicio y se ha podido observar que, en primer lugar, hay una preferencia a darle un uso instrumental y en segundo lugar, parece no haber suficiente claridad sobre cómo hacer realmente visible el juego en sus propuestas pedagógicas.

Ahora bien, cuando se habla de diseño de ambientes para el juego, se está hablando de una construcción de escenarios con determinado tipo y disposición de objetos que impulsen, provoquen e inviten a la diversidad de acciones e interacciones, en conjunto con un determinado ser y estar docente. Se plantea como una intervención del espacio con miras a potenciar el juego, que surge de manera espontánea en los niños, proponiendo y enriqueciendo sus propias búsquedas y descubrimientos. El diseño de ambientes para el juego se podría ver cómo la creación de una “Esfera para el juego” (Glanzer, 2000) en el que se crea una atmósfera lúdica que le permite a los niños y niñas desplegar todo su potencial lúdico, su imaginación, creatividad y deseo de transformación.

Para diseñar ambientes es importante reconocer los factores que lo constituyen: el mobiliario, la manera cómo se disponen y el acceso a los objetos, la versatilidad del material, para que permita múltiples configuraciones y acciones, la luminosidad, la ventilación, la flexibilidad en el uso del espacio, la articulación entre el interior y el exterior.

Montessori (1957), respecto a la relación del niño y el mobiliario, aclara que: “Son los muebles fácilmente transportables y ligeros no solo para que el niño pueda por sí mismo elegir el puesto más adecuado a sus necesidades, sino porque el rumor denuncia en seguida el movimiento mal hecho e invita al niño a controlar mejor los movimientos de su propio cuerpo” (p. 24).

En la proyección de los lugares para los niños y niñas pequeños, es necesario, pensar en la calidad sensorial: colores, texturas, olores, sonidos, porque deben ser ambientes para ellos, lugares para crear, para moverse, para jugar, para explorar...

De esta manera este proyecto presenta dos ejes

centrales, uno referido al diseño de ambientes, en el que se estudiarían sus características y su valor como potenciadores del juego y otro relativo a la dinámica de reflexión que puede generar este dispositivo, en la práctica docente.

Entendiendo que la reflexión para los docentes tiene un valor excepcional, puesto que les permite mirarse y detenerse a pensar en sus acciones y desde allí comprender el sentido de lo que hacen y de cómo lo hacen, así la reflexión no surge por generación espontánea, es fundamental acompañarla, dinamizarla y hacerla parte de la vida institucional. Para que la reflexión se dé de manera permanente, se requiere de una determinada actitud, unas condiciones de espacio-tiempo particulares y unos dispositivos que la alienten, de tal manera que se vaya avanzando, siguiendo un recorrido en espiral en la búsqueda de darle cada vez más un mayor sentido y significado a la propia práctica.

Es por ello que el marco metodológico de este estudio es la investigación-acción desarrollando los ciclos de planeación, observación, acción, reflexión, con el grupo de docentes involucrados en el trabajo. Y desde esta perspectiva es posible hacer visible el saber que surge de la reflexión de una experiencia y animar a otros docentes a preguntarse sobre sus acciones pedagógicas e invitarlos a comunicarlas; esto contribuirá a que la educación inicial cobre otro sentido y se consolide su papel en el sistema educativo y también a que los maestros se sientan reconocidos y valorados.

La pregunta que orienta el ejercicio investigativo es: ¿Qué ocurre en la reflexión que un grupo de profesores realiza desde y sobre su práctica docente, al implementar una propuesta de diseño de ambientes para el juego?

Recíprocamente preguntarse por qué ocurre con los niños y sus propias reflexiones, al implementar una propuesta de diseño de ambientes para el juego.

Así, la ruta metodológica se organiza en tres fases.

FASE EXPLORATORIA

En esta fase se construyó la pregunta que se convirtió en el horizonte de sentido de la investigación, desde tres campos a saber, la reflexión, el diseño de ambientes y el juego.

Además de lo anterior se realizó la indagación de referentes teóricos y metodológicos; autores como Abad, J. & Ruiz de Velasco, Á. (2011), Callejón, M.D. & Yanes V. (2012), Glanzer, M. (2000), Hoyuelos, A. (2006), Montessori M. (1937) (1957) (1991), permitieron consolidar los propósitos del presente estudio y

comprender que el diseño de ambientes implica un encuentro con-sentido entre niños y maestros, en el que se asume por una parte, la escucha sensible a la “voz” de los niños y por otra parte, se percibe el docente desde su rol de diseñar ambientes en función de los niños, reconociendo sus intereses, expectativas y potencialidades. En esta fase también se realiza un ejercicio de contextualización del colegio Rosario Santo Domingo y las historias de vida de las maestras participantes en esta investigación, así como también las historias de vida del equipo de investigación constituido por las maestras y las dos estudiantes que apoyaron la investigación.



Fotografía 1. Patio interior del colegio

Fuente: Elaboración propia



Fotografía 2. Zona de juegos del primer ciclo

Fuente: Elaboración propia

FASE DE DESARROLLO

Esta fase a su vez se dividió en dos sub-fases, con las siguientes intencionalidades, por una parte, reconocer lo que había, es decir el estado actual, previo a intervención, en términos de espacios, materiales y maneras de jugar de los grupos con quienes se realiza la investigación, y por otra parte, identificar las prácticas y saberes como punto de partida para la reflexión. Lo que resultaba de cada sesión, inspiró la planeación de las acciones de esta fase.

Sub-fase 1

Reconocimiento inicial de saberes y prácticas, que consta de dos encuentros:

- Observaciones, percepciones, prácticas sobre el juego y los ambientes existentes en el colegio.

La intencionalidad que pretendía este encuentro, era visibilizar los escenarios del colegio y la manera como los habitan las niñas (colegio de carácter femenino) y las docentes.

- El diseño de ambientes, inspiración para la reflexión de la propia práctica

Este segundo encuentro tuvo como propósito primordial reconocer los saberes y prácticas de las maestras, en torno al diseño de ambientes y juego. En este taller las maestras se organizaron en dos grupos y diseñaron ambientes para el juego, con diversos materiales, tales como cajas de cartón, tapas de diferentes colores, platos desechables y algunos materiales del salón, tomando como referente sus propias concepciones.



Fotografía 3. Diseño tipo circuito

Fuente: Elaboración propia



Fotografía 4. Diseño "Playa"

Fuente: Elaboración propia

Una vez se concluyeron los dos diseños, se procedió a describirlos, haciendo referencia a la intencionalidad de cada uno, en ese mismo momento el equipo de investigación con preguntas, observaciones, comentarios y sugerencias, posibilitó la deliberación y confrontación de las maestras con sus saberes y sus prácticas, ello inspiró el trabajo posterior de las maestras con las niñas en tanto además se proyectaron imágenes de diseños de ambientes en Educación infantil y se sugirieron algunas lecturas referidas al mismo campo.

Sub-fase 2

Planeación, acción, reflexión; esta fase tuvo seis en-

cuentros divididos en dos modalidades:

La primera modalidad giró, en torno a la siguiente consigna: "Diseñar un ambiente de juego e implementarlo con su grupo de niñas de 5, 6 o 7 años" y es lo que ocurre con las niñas, en cada ambiente, lo que permite reflexionar en torno a las propias prácticas de las docentes.

Después de esta consigna, se les dio un tiempo para que planificaran el ambiente; luego y por iniciativa de las maestras organizaron los turnos para la implementación. Cada diseño fue registrado en video y fotografías y a partir de ello, el equipo de investigación construyó los relatos o narraciones que ilustran lo acontecido en cada diseño, en términos de las actitudes de las niñas, el rol de docente, el uso de los objetos.



Fotografía 5. La transformación mágica de las cajas

Fuente: Elaboración propia



Fotografía 6. Juego del como si...

Fuente: Elaboración propia



Fotografía 7. Transportándome a un mundo de fantasía

Fuente: Elaboración propia



Fotografía 8. Un patio convertido en telaraña

Fuente: Elaboración propia

La segunda modalidad, tuvo como premisa la reflexión alrededor de los diseños implementados, esto se realizó a partir de preguntas y de relatos realizados por las investigadoras, sobre los diseños. Lo anterior condujo a reflexiones sobre el sentido de la Educación Inicial y el rol docente en este ciclo. Toda esta información enriqueció el material objeto de análisis.

FASE DE RECONSTRUCCIÓN Y ANÁLISIS

En esta fase se hace la recopilación de los relatos que surgieron durante la fase de desarrollo, por una parte de las experiencias de diseño que desarrollaron las docentes y por otra, de los encuentros de reflexión alrededor de estos diseños.

Para su análisis se toma como foco los tres campos del proyecto: La reflexión, el diseño de ambientes y el juego. Finalmente y ya con el ejercicio analítico realizado, se propone un taller para la devolución de resultados en el que se les entregan los análisis que hizo el equipo de investigación, a fin de que las maestras por grupos complementen, ajusten y supriman lo que consideren pertinente en cada uno de los relatos.

Dicho análisis condujo a los resultados de la investigación que giraron en torno a:

- La reflexión.
- El diseño de ambientes para el juego.
- La Educación infantil
- La Infancia.
- El Juego.
- El Rol docente.
- El Diseño de ambientes como dispositivo para reflexionar la práctica.

A continuación se presentan las conclusiones del presente trabajo:

LA REFLEXIÓN: EL CAMINO RECORRIDO

En este punto del camino recorrido, es posible reconocer la importancia de brindar espacios y tiempos

para que los equipos de docentes puedan detenerse en medio de la agitación cotidiana, con todas sus tareas y responsabilidades y reflexionar sobre sus propias prácticas. En este estudio fue evidente cómo la posibilidad de tener encuentros colectivos de reflexión frente a su quehacer por parte de los profesores, creó una conciencia de su ser y actuar, que se constituye en un primer escalón hacia la transformación.

Este tiempo que brindó la investigación a las docentes, les permitió observar, analizar, compartir, generar preguntas sobre el sentido de su acción pedagógica: qué hago, por qué lo hago, cómo lo hago, estas preguntas de alguna manera, movilizaron la estructura que cada docente ha ido creando en sus años de experiencia y que le ha permitido ser eficiente y responder a los requerimientos del sistema educativo.

Dicha estructura, se fue resquebrajando provocando inseguridad y desasosiego, pero con el tiempo se convirtió en una plataforma más estable, gracias a la reflexión colectiva y al acompañamiento que hizo el equipo de investigación, con el que se logró ir más allá, transformando en gran medida las acciones que se han perpetuado por años. El solo hecho de sentir que se tiene una mirada nueva sobre las propias prácticas y un potencial para buscar nuevas alternativas de trabajo ya es un paso muy positivo.

En tal sentido, para propiciar este ejercicio reflexivo, se diseñaron en la investigación, unas estrategias en torno al dispositivo de Diseño de Ambientes para el juego, como: observación de videos, implementación de diseños, lectura de relatos, escritos individuales (historias de vida, textos reflexivos), intercambios colectivos; todos basados en situaciones concretas y reales, donde el equipo docente, las niñas, los espacios y el juego, fueron los protagonistas. El uso de estas estrategias, una vez concluida la experiencia, nos lleva a pensar en la oportunidad que brindan para que las maestras puedan darse cuenta de los recursos con los que cuentan, de las capacidades de sus niños, de su rol docente y de los factores que inciden en su práctica.

Este último elemento, en el transcurso de la investigación fue emergiendo de manera importante y es cómo en las maestras existe el deseo del cambio, de hacer las cosas de otra manera, de innovar, de darles a las niñas otras posibilidades de desarrollo y expresión, como el diseño de ambientes para el juego, pero existen una serie de exigencias y requerimientos, que les impide dedicar tiempos y espacios para esto: el cumplimiento de horarios, cronogramas, los periodos estipulados para lograr cumplir con la enseñanza

de determinados contenidos, el diligenciamiento de evaluaciones, y otras tareas, no permiten ser más flexibles, dar el tiempo y darse el tiempo, para admirar las diversas posibilidades de las estudiantes más allá de unos estándares externos, no permiten además, desarrollar sus capacidades creativas y hacer y deshacer la propia acción pedagógica.

Pensamos que este proyecto invita a la reflexión frente a quiénes pensamos que son los maestros y qué creemos de sus posibilidades. Si bien es cierto, se piensa que los maestros son poco innovadores, que son entes pasivos, sin iniciativa, que hacen siempre lo mismo año tras año; lo que esta investigación-acción ha mostrado, es que por el contrario, los maestros son profesionales reflexivos, que piensan lo que hacen, que trabajan arduamente, que tienen ideas propias, con deseos de transformar su acción pedagógica, que reconocen la diversidad de necesidades e intereses de sus estudiantes; sin embargo el sistema educativo muchas veces, les impide hacer su trabajo más dinámico y flexible.

En esta perspectiva, se observa como las maestras del estudio son maestras con mucha experiencia, cada una con una historia de vida que muestra el empeño y ahínco que pusieron para formarse y la claridad que tienen frente a su opción profesional; que están abiertas al diálogo, dispuestas a mirarse a través del espejo que el proyecto les propuso. Nos atrevemos a decir que este colegio tiene un equipo de docentes comprometidas, que reconocen sus limitaciones y potencialidades y que están dispuestas a seguir adelante en su ánimo de encontrarle otras posibilidades a su práctica docente.



Fotografía 9. Equipo de docentes

Fuente: Elaboración propia

Así mismo, en este momento de la reflexión, otro aspecto muy interesante que vale la pena resaltar, es lo escritural, para el caso de esta investigación el relato como dispositivo, que aunque no fue elaborado

por las maestras si generó posibilidades inigualables para volver sobre sus propias acciones. La forma narrativa que empleó el equipo de la investigación, para registrar lo que había sucedido durante el trabajo de campo, generó un clima especial de intercambio en el que la sensibilidad y la emoción salieron a flote, posibilitando la expresión auténtica y sentida de cada docente, frente a lo que observa, lee y escucha en el contenido del relato, haciendo que la reflexión sobre sí misma y sus prácticas tenga mayor trascendencia.

DISEÑO DE AMBIENTES PARA EL JUEGO, UN ACERCAMIENTO TEÓRICO-PRÁCTICO

En torno al diseño de ambientes para el juego, se realizan las siguientes reflexiones, desde diferentes autores, perspectivas y prácticas de las maestras.

En cuanto a lo teórico

De las aproximaciones a los diferentes postulados que se retoman en el marco teórico del proyecto en el capítulo Un diálogo con los autores se puede concluir que: “El diseño de ambientes lleva implícito una intencionalidad pedagógica, un propósito, basado siempre en la escucha real de los niños y en sus procesos, así mismo se evidencia una idea de infancia, del rol docente, de desarrollo, de cómo se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y claro está de los fines de la educación, de los valores, de la cultura y del proyecto educativo. En el diseño de ambientes quedan impresas las apuestas de la maestra y el maestro, sus concepciones y creencias sobre el juego en fin, sobre lo que implica lo pedagógico y lo didáctico en un proceso educativo.”

Diseñar ambientes, según Callejón y Yanes (2012) no es sinónimo de decorar, por el contrario implica la articulación entre una determinada estructura física y un comportamiento, unas acciones, unas interacciones, emociones, sentimientos, y unas formas diversas de ocuparla y unas construcciones con relación a la autonomía, la participación y la identidad, desde la diversidad cultural. Por tanto la diferencia entre decorar y ambientar, está en que la decoración servirá solo para adornar y la ambientación será lo que le da la intencionalidad al espacio.

Así entonces, el diseño de un ambiente adecuado no se basa sólo en materiales o en tener una “buena decoración”, sino que resulta ser exactamente todo lo contrario, un lugar bien diseñado que tiene sentido, si lo que se percibe es suficientemente interesante para aquel que se encuentra allí.

Además, encontramos la diversidad de la experiencia, en la que cada individuo habita el espacio de manera diferente, dependiendo de su historia particular, sus gustos, sus deseos, el momento y la edad que está viviendo, por ende ninguno podrá apreciar lo mismo; cada grupo no habitaría de la misma manera un espacio, aunque tuviera un mismo diseño, pues no sólo el grupo tiene características distintas, sino que cada sujeto, desde su propia construcción es distinto y tiene maneras diferentes de acercarse al ambiente, a los objetos y a los demás.

En cuanto a lo práctico

En las experiencias de diseño y en los encuentros reflexivos, las maestras señalan las ventajas de los espacios como lugares donde asumir retos, destacan además la gran cantidad de juegos, de exploración, simbólicos, de reglas que las niñas se inventan y la manera como explotan el potencial lúdico que tiene el lugar, ejemplo de ello es poder saltar por las baldosas, hacer trenes, seguir una ruta, balancearse...

En el transcurso de la investigación hubo una evolución desde propuestas marcadas inicialmente por intencionalidades predeterminadas por las docentes en las que se evidenció una gran preocupación por crear un espacio para que las niñas aprendieran determinados contenidos, para ir posteriormente hacia propuestas más espontáneas, simbólicas y de carácter más abierto, además se vio reflejado el trabajo corporal, pues los movimientos en cada ambiente diseñado por las maestras, eran libres y espontáneos, viviendo plenamente el placer del movimiento; la emoción acompañó el placer-displacer en el espacio y todo lo que tiene que ver con el ajuste postural en interacción directa con los objetos cotidianos, como mediadores de la cultura y con variadas posibilidades para la resolución de problemas inherentes al descubrimiento del espacio, a la utilización del material en el espacio y a sus re-significaciones en función al juego.

Las maestras hacen énfasis en cómo el ambiente de juego permite la expresión libre de las niñas en todas sus dimensiones y es un dispositivo fundamental para pensar, comprender y transformar la práctica docente, así como también la posibilidad de romper esquemas impuestos por el sistema educativo, pues los ambientes permiten la transformación del rol docente y hacer el tránsito de la directividad al acompañamiento, lo cual implica una presencia mucho más mediadora, que brinda posibilidades de reconocer cuándo acercarse, cuándo tomar distancia, cuándo y cómo intervenir, cuándo proponer, preguntar,

retomar y encausar, hasta dónde apoyar para resolver problemas o hasta dónde también dejar que el grupo lo realice sin su ayuda. Es pertinente aclarar que la no directividad no implica el abandono en un diseño, sino por el contrario una manera particular de ser y estar que contiene y potencia.

En tal sentido, Montessori (1957) propone al maestro: “[...] *debemos prepararle un ambiente donde la vigilancia del adulto y sus enseñanzas se reduzcan al mínimo posible: cuanto más se reduzca la acción del adulto, tanto más perfecto será el ambiente. Este es un problema fundamental de la educación. La libertad del niño no puede tampoco, en manera alguna ser, porque no es un modo negativo como puede liberarse el alma humana en su infancia, sino elevando una construcción amorosa. Es preciso preparar con solicitud el ambiente, es decir, crear un nuevo mundo: el mundo del niño.*” (p. 23)

Finalmente es importante reconocer que los niños no actúan de igual manera, en todas las edades, pues hay unos hitos que ayudan a entender momentos críticos del desarrollo, y si una maestra los conoce logra potenciarlos con acciones pedagógicas correspondientes.

¿QUÉ PODEMOS DECIR EN TORNO A LA EDUCACIÓN INFANTIL, LA INFANCIA, EL JUEGO Y EL ROL DOCENTE?

Frente a la Educación infantil se puede decir que

El ciclo de Educación Infantil, está inmerso en un sistema que tiene desde su estructura una preocupación por la enseñanza de contenidos, lo cual hace que el tiempo y el espacio escolar, gire en torno a los aprendizajes, más que en los niños y las niñas, incluso más que en el maestro mismo.

Montessori (1991) al respecto manifiesta que “*La educación ya no debe basarse en un programa preestablecido, sino en el conocimiento de la vida humana.*” (p. 25). Sin embargo, no es gratuito que hoy en día, en muchas instituciones educativas “el ambiente” sea algo secundario y que los maestros por estar en los afanes de cumplir con objetivos, contenidos propuestos y libros a completar para el final del año no toman conciencia del ambiente como un dispositivo fundamental para la construcción de conocimientos, como escenario enriquecido y habitable en el que se tejen relaciones y se construyen vínculos que muchas veces perduran a lo largo de la vida.

Se concluye que el tiempo es el factor que más afecta (a nivel práctico – a nivel teórico parece ser un

problema de enfoque, no de tiempo) al maestro y la maestra y lo que les impide brindar más experiencias lúdicas, diferentes a las estrictamente escolares, en tal sentido manifiestan las mismas maestras la necesidad de crear mayores posibilidades de encuentros lúdicos, que sin dejar de lado los requisitos académicos, se conviertan en una posibilidad para potenciar el desarrollo social, del lenguaje y cognitivo, reconociendo las características de los niños, el contexto social y cultural y sus historias.

Es muy fácil que el afán porque los niños aprendan contenidos oculte los sentidos de la Educación infantil: permitir la socialización de la infancia, el acercamiento a las diversas manifestaciones culturales, la construcción participativa de normas y límites que constituyen la posibilidad de convivir con otros, la configuración de la identidad y la autonomía, la posibilidad para explorar, descubrir, preguntarse, asombrarse, solucionar problemas; la consolidación de la confianza en sí mismo que le permite al niño y a la niña expresarse, comunicarse, tomar decisiones y participar de manera tal que ello contribuya a la formación del sujeto político...

En nuestro país, pese a los esfuerzos que se han hecho por pensar el ciclo de Educación infantil en sí mismo, aún prevalece con mucha fuerza la idea de este ciclo como prerrequisito, como preparación para el siguiente ciclo; lo que nos lleva a trabajar con cada vez más contundencia en las características de este ciclo, para continuar fortaleciendo los desarrollos propios respecto al juego, como una de las actuaciones de la primera infancia que permiten a los adultos acercarse, interactuar y potenciar su desarrollo.

Frente a la Infancia se puede decir que

El sistema educativo muchas veces lleva a que en las instituciones se piense en que los niños y las niñas sean cada día más obedientes, más educados, menos ruidosos, seres a quienes se pueda controlar, disciplinar; a quienes se les dice qué hacer, para qué hacerlo y cómo hacerlo. En contraste con lo anterior, está la mirada de los maestros y maestras que piensan una infancia potente, capaz y creadora, un niño o niña, como expresa Hoyuelos, A. (2006), reconocido como un sujeto con necesidades y características propias, que llega a la escuela con saberes e historias que tienen sentido desde sus propios contextos socio-culturales, que se enriquecen, a partir del encuentro con otros niños y niñas, con los adultos, con los objetos... en tal sentido y a la manera de Montessori (1937) podríamos decir que “...es imperativo alimentar ese intelecto con

amplios campos de la cultura.” (p. 12).

Adicional a lo anterior, es pertinente destacar a Montessori (1991) quien reconoce en la infancia [...]un poder de sensibilidad tan intenso que las cosas que lo rodean despiertan en él un interés y un entusiasmo que parecen penetrar su misma vida. El niño asimila todas estas impresiones no con la mente, sino con la propia vida. (p. 41)

Esta autora también enfatiza en el niño y su “[...] tendencia a tocarlo todo y a detenerse en los objetos. Siempre está ocupado, feliz, atareado con sus manos. Su inteligencia no solo se desarrolla viviendo; tiene necesidad de un ambiente que ofrezca motivos de actividad, porque tienen que producirse ulteriores desarrollos síquicos, en esta época de tipo formativo.” (p. 214)

Las docentes participantes en la investigación reconocieron a las niñas como sujetos particulares que poseen todo un potencial manifestado en las formas de jugar, actuar, en la manera como resuelven problemas, como crean y recrean situaciones, ambientes, personajes, como resignifican los objetos.

Además Montessori (1991) hace referencia a la: “[...] independencia de voluntad con la propia y libre elección; independencia de pensamiento con el trabajo realizado solo, sin interrupción. El conocimiento del hecho de que el desarrollo del niño sigue cambiando de sucesivos grados de independencia debe ser la guía de nuestro comportamiento hacia él; debemos ayudar al niño a actuar, querer y pensar por sí mismo.” (p. 354)

Fue evidente en el transcurso de la investigación el respeto de las maestras por lo que son las niñas en su esencia y no sólo por lo que puedan hacer respecto a los logros y productos que exige el sistema educativo. Además de lo anterior fue visible el hecho de que las maestras reconocen que las niñas hacen parte de unas familias y unos contextos que inciden en sus maneras de ser y actuar, pues las maestras son conscientes que las niñas proyectan sus vivencias y experiencias del hogar en el colegio.

Frente al juego se puede decir que

El juego como actividad fundamental en la infancia, y bajo la proposición de Glanzer (2000). “*En el juego se aprende, pero no es para aprender*”, se llega así, a superar la idea del juego como recurso didáctico, por el juego como práctica cotidiana, esencial y transversal en la educación para la primera infancia. El juego es una manifestación libre y espontánea del interior, que origina el gozo, la libertad, la satisfacción, la paz consigo mismo y con los demás, la paz con el mundo.

En las últimas décadas se han ido transformando las diferentes concepciones de juego en la educación para la primera infancia; poco a poco toma lugar la idea del juego que tiene un valor en sí mismo, que por sí solo enseña y que permite al niño o niña la cercanía con su entorno y con su realidad, sin embargo, en algunas prácticas aún observamos que coexiste una visión instrumental del mismo, usándolo como recurso didáctico.

El sistema educativo que se preocupa de contenidos y resultados, de la disciplina y el control, promueve que en las instituciones las maestras utilicen el juego como un medio y no como un fin en sí mismo; si bien es cierto las maestras preferirían dejar que las niñas y niños jueguen con su cuerpo, que se desplacen y se muevan, que jueguen a la mamá y a la profesora, al médico..., los afanes cotidianos no lo permiten, pues hay que completar los libros, la guías, alcanzar unos objetivos y cumplir con unos contenidos, unos determinados temas y no hay tiempo para jugar, para ser feliz, para ser niño y niña, para vivir. (Hoyuelos, 2008)

En tal sentido, es fundamental crear espacios en los que el juego surja de manera natural y espontánea, para que se desarrolle libremente y emerja el placer y el interés en los niños y niñas por jugar. Cuando se pide un producto para poder jugar, como una tarea terminada por ejemplo, se está inhibiendo esa posibilidad de jugar movidos por el deseo, por el placer y la libertad de decidir cuando se entra y se sale de juego, por cuanto tiempo se permanece en él... La gratuidad del juego se manifiesta en que no hay ningún interés, utilidad o ventaja y por eso es tan delicado ponerlo como premio o castigo, porque se desvirtúa su esencia primordial.

Glanzer (2000) manifiesta que en el juego se vive la magia que encierra la posibilidad de disfrutar de las propias decisiones, de resolver problemas, de descubrir posibilidades, de cometer errores, de repetir una y otra vez lo que genera placer. Cuando se les da tiempo a los niños y las niñas para jugar, se promueven las interacciones, los conocimientos y aprendizajes sobre sí mismos, los otros y el entorno.

El tiempo está íntimamente relacionado con el espacio, porque puede haber tiempos suficientes para el juego, pero si no hay espacios enriquecedores, espacios que inspiren la exploración, la organización y reorganización del espacio, el tiempo se hace eterno y el tedio se apodera de quienes comparten un lugar. Un ambiente de juego, lúdico, implica una simbiosis de espacio y tiempo. Así también, cuando hay espa-

cios enriquecedores pero tiempos limitados, que no permitan disfrutar plenamente, transformar y dejar huella en ellos, el espacio queda intacto dando la apariencia de vitrina, en la cual los objetos y el espacio pueden ser apreciados desde afuera pero no apropiados, porque para ello se necesita el tiempo suficiente para que ocurra este proceso.

Todo este panorama muestra que en el juego se hace evidente la relación con los objetos, que permite el acceso a lo simbólico, ya que no se describen hechos sino que se construyen significados; pues el juego como lo manifiestan las maestras durante la investigación, es cambiante, creativo, dinámico, versátil y brinda la posibilidad de experimentar la diversidad, siendo protagonistas, descubriendo sus potencialidades y reconociendo que las debilidades se convierten en retos por conquistar.

Es importante subrayar, finalmente, que el juego a diferencia de la actividad lúdica tiene una estructura, es decir un campo que implica un problema, un reto, que constituye un desafío, unos límites en los que el jugador puede moverse en un marco de libertad, que permite devolverse, ensayar, cometer errores, deshacer lo que se hizo, volver a empezar, construir y reconstruir estrategias, resolver problemas y decidir cómo los resuelve, buscar de manera permanentemente rutas posibles para llegar a la meta y repetir las veces que el jugador decida lo que se convierte en fuente de gozo y placer. Todo esto constituye al juego libre que, a diferencia de la actividad lúdica pedagógica, tiene unos fines determinados desde el comienzo y una cierta organización que no puede transformarse.

Frente al rol docente se puede decir que

Es importante considerar hoy al maestro como el adulto que reconoce, anima, sostiene afectivamente las exploraciones y juegos de los niños y niñas, no se mantiene al margen, indiferente frente a lo que sucede. El rol del docente como el que acompaña, observa e interviene de una manera sutil. Con relación a esta categoría, Montessori (1957) manifiesta que: *“La maestra descansa a un lado y observa el efecto de la belleza sobre el alma infantil, admirando la belleza de la naturaleza a tan profundas necesidades. La alegría que experimenta el niño en la ejecución de sus trabajos de una especie de sobreabundancia, de generosidad en la ejecución y un arrojo decidido que corresponde indudablemente a una necesidad interior; lo que evidentemente le impulsa no es conseguir el fin externo, sino ejercitar la energía interior que determina el móvil de sus actos.”* (p. 26)

Sumado a lo anterior, está la reflexión que concibe al profesor, como diseñador de ambientes, como escenógrafo que posibilita a los niños y niñas, un espacio-ambiente, sugerente y provocador, en el cual no se necesita una guía predeterminada sí no que, el jugar del niño, refleje las múltiples oportunidades que brindó el diseño.

Al respecto Montessori (1991) sostiene que: *“la primera tarea de la educadora es el cuidado del ambiente el cual debe preceder cualquier otra preocupación; se trata de un trabajo indirecto y, si éste no está bien cuidado, no se obtendrán resultados eficaces y persistentes en ningún campo: físico, mental o espiritual.”* (p. 349)

Así mismo, está la actitud de escucha de lo que pasa en el juego, pues esto le permite al maestro, conocer más de la vida de las niñas, de su desarrollo, de los adultos cercanos y de los contextos en los cuales transcurre su vida. El docente que se pone primero en el lugar de las niñas y los niños y al momento de disponer los materiales disfruta de su creación Y como conocedor del desarrollo, características y particularidades de su grupo, será quien propone experiencias pertinentes.

Con relación a lo anterior Montessori (1957) expresa que: *“[...] es el niño mismo quien escoge un objeto y lo usa como le dicta su propio espíritu creador. La maestra aprende un nuevo arte, y en vez de imponer y forzar nociones en la cabeza del niño, lo guía en su ambiente, en el que cada cosa corresponde a necesidades internas propias de su edad.”* (p. 47)

Por tanto es necesario según esta misma autora *“Dejar hacer al niño, no obstaculizarle su elección y en su labor espontánea es todo cuando se requiere...”* (p. 48) añade que *“...la única cosa posible es darle los medios, y si se quiere la personalidad y el carácter se revelen y desenvuelvan, es necesario darles la libertad y la oportunidad de llegar por sí mismos allá donde la naturaleza los guía.”* (p. 50) y para concluir María Montessori afirma que es fundamental *“Dar a cada niño lo que debe hacer a su tiempo, en su propio presente, es el problema intrínseco de la nueva pedagogía.”* (p. 61)

Así entonces, será muy importante para la maestra dar la relevancia que merece a la espontaneidad, pues como la misma Montessori (1937) plantea *“El niño requiere absoluta libertad de elección, y luego bastará con que repita las experiencias varias veces, y cada vez pondrá un interés más marcado y una mayor concentración para adquirir el conocimiento deseado.”* (p. 12).

Por otra parte, un elemento a considerar es la posibilidad institucional de generar espacios que favorezcan el encuentro de maestros y la interlocución permanente entre ellos, donde la reflexión sobre y

desde la práctica sea el eje transversal, para comprender lo que se hace, para preguntarse, para compartir las crisis, las experiencias, para transformar y ajustar lo que se requiera. El papel del docente, va más allá de aplicar un currículo; el maestro es ante todo es un profesional de la educación que debe y puede participar en la construcción de propuestas desde su propio saber y experiencia.

INVESTIGAR CON OTROS: LA ESCUCHA EL RESPETO, LA VALORACIÓN

Este proyecto enmarcado en los principios de la investigación-acción, nos conduce a reconocer y comprender las prácticas y los discursos de las maestras. Partimos de la convicción, como lo planteábamos más arriba, que los docentes no son meros técnicos aplicadores de currículos, sino que son capaces de reflexionar desde y sobre su práctica como profesionales que construyen el conocimiento cada día. Las diferentes estrategias que se diseñaron estuvieron enmarcadas en el principio del respeto y la valoración de lo que cada docente hacía y decía. No se pretendía juzgar, ni evaluar su trabajo, sino por el contrario reconocerlo y a partir de allí, analizarlo y encontrarle el sentido.

Los diseños de ambientes para el juego que propusieron las maestras, les implicó grandes esfuerzos: un tiempo extra de trabajo, saltarse el horario, transformar el aula, conseguir materiales. Los relatos que de allí surgieron, se convirtieron en un espejo de lo que hacían y fue muy satisfactorio y gratificante, según decían las maestras, que otros escribieran de una manera tan bonita sobre lo que ellas hacían. Se sintieron reconocidas, en los análisis siempre se vio el punto positivo y los aspectos que requerían cambios fueron surgiendo de ellas mismas. En esta perspectiva recogemos las respuestas de las maestras frente a qué significó haber participado en la investigación: *“Trabajar en la investigación me abrió los ojos frente a las prácticas docentes, ver a mis niñas como personas llenas de fantasía. Cambiar o transformar estas tendencias pedagógicas que castran la belleza de la niñez...”*

“Fue una oportunidad de confrontar conocimiento y experiencia. Me permitió reflexionar sobre mi quehacer diario. En ese pequeño momento en que mis estudiantes crearon su espacio pedagógico visualice su alegría y conocimiento aplicado a lo que a ellas más les gusta ¡el juego!”

“Para mí la investigación significó una nueva oportunidad para demostrar que las niñas asisten al colegio para ser felices, que nosotras somos orientadoras de un proceso y que la educación debe ser flexible, que traba-

jamos con seres humanos sedientos de aprender y que cada una es un mundo diferente y por ello el respeto a su ritmo de aprendizaje es importante.”

“Esta investigación tuvo un significado gratificante en mi labor. Inicialmente significó un gran reto y de alguna manera “temor” hacia incursionar en un tema tan importante y a la vez novedoso en la educación. Aportó mucho a mi labor y abrió puertas hacia un gran abanico de posibilidades.”

“Esta investigación hizo que yo reflexionara en mi quehacer docente, me hizo cuestionar diferentes formas de hacer mis clases, de innovar en mis estrategias, de observar a profundidad en el juego de las niñas, su forma de relacionarse, de interactuar, de crear.”

“Esta investigación me permitió ver un mundo de posibilidades dadas en estos primeros años donde el adulto corta las alas o las deja volar hasta horizontes inimaginables.”

“Quiero continuar indagando y que la práctica docente trascienda fronteras, para demostrar por qué es tan importante nuestra labor...” “Gracias por hacernos parte de su experiencia y transformar la nuestra.”

“Fue para mí un acto reflexivo el cual modificó mis prácticas pedagógicas en el aula. Contribuyendo a la formación integral de las estudiantes bajo un nuevo enfoque que logra satisfacer los intereses de los niños de la primera infancia.”

De esta manera creemos que se conformó un verdadero equipo de trabajo en el que nuestro papel no fue imponer sino propiciar la reflexión y deliberación colectiva, en un marco de escucha y apreciación de su trabajo.

Por otra parte, el transcurso de esta investigación permitió a nivel institucional una nueva mirada del ambiente, ejemplo de ello, fue la asesoría del equipo de investigación durante la remodelación de la planta física del colegio, en la que se dieron sugerencias para transformar algunos espacios, como el salón de juegos, los pisos y paredes que permitían más dinamismo en la interacción con el espacio, especialmente en el nivel de preescolar.

Además de lo anterior, a nivel de las directivas con quienes se compartió el proceso y resultados de este trabajo, se pudo evidenciar un reconocimiento a la investigación y se generó en ellas el interés por garantizar espacios y tiempos a los maestros, con el fin de que por equipos de los diferentes niveles puedan reflexionar de manera continua y permanente sus prácticas. Ello no quiere decir que el cambio vaya darse inmediatamente, puesto requiere análisis, acuerdos y negociaciones a nivel administrativo y académico que no son sencillos y que amerita del equipo de maestros una postura y propuestas claras para lograr movilizar la estructura

institucional, que tiene la disposición pero que necesita encontrar los caminos posibles para lograrlo.

TEJIENDO SABERES Y ACCIONES A TRAVÉS DEL DISEÑO DE AMBIENTES: UNA ESPIRAL

Tejer saberes y acciones a través de una espiral se hizo realidad a partir del diseño de ambientes, dado que este se convirtió en un dispositivo para reflexionar la práctica y permitió al equipo docente, reconocer sus saberes y prácticas en la Educación infantil y en ese marco pensar por una parte que el diseño de ambientes va más allá de la decoración y potencia el desarrollo de la primera infancia y por otra parte, pensar el rol docente de una manera diferente y que vas más allá de la enseñanza de contenidos, trascendiendo a la promoción de las actividades propias de la infancia, en el caso de la presente investigación, del juego, no como medio, sino como fin en sí mismo para comprender y re significar la cultura, como oportunidad para interactuar con otros y como posibilidad de construir conocimientos desde la resolución de problemas, el diseño de estrategias y la transformación de los espacios y los objetos.

El diseño de ambientes brindó también la oportunidad a las maestras de ser críticas frente al sistema y las limitaciones que este impone, para el profesorado y para las niñas y niños, pues ellos son conscientes de la importancia de ese primer nivel (preescolar) y su impacto para su desarrollo, y desean emprender retos nuevos que dinamicen sus planeaciones, sin embargo en ocasiones también saben que es difícil lograrlo.

En esta investigación el diseño de ambientes abrió posibilidades para romper esquemas, que tiene que ver con la estructura y organización de las aulas, del currículo, del tiempo y del uso de los espacios por maestras y niñas, lo que se convirtió en fuente de reflexión para asumir retos que les permitieran proponer nuevas alternativas a las niñas de ser y estar en el entorno, además permitió transgredir el orden en las prácticas cotidianas, e iniciar un proceso de comprensión y transformación de las mismas, desde el diseño de ambientes para el juego. Y en cuanto a la relación entre pedagogía y arquitectura Rinaldi (2011) sostiene desde un enfoque relacional que en el ambiente: *“Se es protagonista del acto cognoscitivo, teniendo la posibilidad de reflexionar y comentar los propios procesos de aprendizaje. Debe ser posible la acción cognitiva, pero también la reflexión, el reconocimiento. Imaginamos, por tanto, un ambiente que sea una especie de “superficie reflectante” que reenvía al protagonista y a los protagonistas de la acción cognitiva las huellas de su propio actuar, y le permite*

comentar acerca de cómo se está conociendo.” (p. 106)

Para concluir retomamos a Montessori quien propone: “[...]el trabajo de la educadora está en impedir que el niño confunda como sucede en la antigua forma de disciplina, el bien con la inmovilidad, y el mal con la actividad; porque nuestro objeto es el disciplinar para la actividad, para el trabajo, para el bien; no para la inmovilidad, para la pasividad, para la obediencia.” (p. 15)



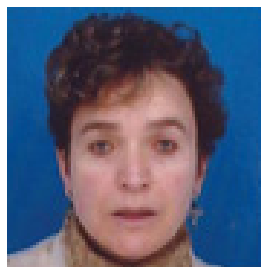
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad J. & Ruiz de Velasco Á., (2011). *El juego simbólico*. Barcelona: Graó
- Callejón, M., D. y Yanes, V. (2012). *Creación de entornos de aprendizaje en infantil: Experiencia Estética y Juego*. Escuela abierta: revista de investigación educativa, 15, 145- 161
- Glanzer, M. (2000). *El juego en la niñez*. Buenos Aires: Aique
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro
- Hoyuelos, A. (2008). *Vivir los tiempos emocionados de la infancia*. Temps per Créixer (pp. 15-30). Barcelona: Univ. Autónoma de Barcelona
- Ministerio de Educación Nacional (2014). *DOCUMENTO NO. 22. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Colombia: MEN
- Montessori M. (1937). *Método de la Pedagogía Científica*. Barcelona: Casa Editorial Araluce
- Montessori M. (1957) *Ideas Generales sobre mi Método*. Buenos Aires: Editorial Losada
- Montessori M. (1991). *La Mente Absorbente*. México: Editorial Dian
- Rinaldi, C. (2011) *En Diálogo con Reggio Emilia*. Lima: Norma.
- Secretaria Distrital de Integración Social (2010). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la educación inicial en el Distrito*. Bogotá: SDIS

Fechas: Recepción: 06.04.2015 | Aceptación: 18.01.2016

Artículo concluido el 5 de abril de 2015

Martín, C. & Durán, S. (2016). *Diseño de Ambientes para el juego: práctica y reflexión en Educación Infantil*. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), 5(1), pp. 84-95. Disponible en <http://www.reladei.net>



María Consuelo Martín Cardinal
Fundación Universitaria Unimonserrate, Colombia
cardinal236@gmail.com

Profesora Escuela de Educación-Programa de Licenciatura en Educación Preescolar Fundación Universitaria Unimonserrate (Bogotá-Colombia)/Profesora catedrática en la Licenciatura de Educación infantil de la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá-Colombia) Licenciada en Educación Pre-escolar –UPN. Especialista en Psicomotricidad. Magister en Desarrollo Educativo y Social. CINDE-UPN. Docente- Investigadora en formación de maestros en Educación inicial, en el campo de la psicomotricidad, la lúdica y el diseño de ambientes.



Sandra Marcela Durán Chiappe
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
sandydfer@hotmail.com

Doctora en Educación Social, Fundamentos y Metodología, de la Universidad de Granada (España), Magíster en Educación, Especialista en Gerencia Social de la Educación y Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Dieciocho años de experiencia profesional en gestión, investigación y docencia en Educación Superior y en Educación Infantil, y en el diseño y desarrollo de proyectos de gestión e investigación relacionados con la formación de docentes y con las prácticas de maestras en ejercicio, en el marco de la Educación Inicial.



EXPERIENCIES

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

ESPAÑA

ABSTRACT

El texto recoge una investigación de corte etnográfico realizada en el segundo ciclo de Educación Infantil de un CEIP de Madrid. En él se constata que la implantación de su proyecto bilingüe en Educación Infantil constituye un modelo de buena práctica en esta etapa, no sólo por las metodologías, utilizadas para afrontar el reto de la enseñanza de un segundo idioma a todos los estudiantes -sin distinciones-, sino por las concepciones psicopedagógicas, las actitudes y los valores que lleven al claustro a percibir la diversidad de los estudiantes que aprenden una segunda lengua como algo natural, como un desafío y no como un problema a resolver. Además, comparten la creencia que la enseñanza del inglés puede ser una herramienta valiosa para el aprendizaje de otras áreas curriculares.

KEY WORDS

Bilingüismo, Inclusión educativa, Buenas prácticas, Enseñanza del inglés.

(ENGLISH) This article is about an ethnographical research in the second year of Early Childhood Education in a school in Madrid. The implantation of its bilingual project in Early Childhood Education constitutes a model of good practice, not only due to the methodology, to face the challenge of teaching a second language to all students -without distinctions-, but for the psychopedagogical conceptions, the

attitudes and values that lead the staff to perceive the diversity of the students that are learning a second language as something natural, as a challenge and not as a problem to solve. Besides, teaching English could be a valuable tool to work on other curricular areas.

KEYWORDS Bilingual education; Inclusive education, Good practices, English language learning.

INTRODUCCIÓN

No es necesario que destaquemos la importancia que tiene en nuestra sociedad el aprendizaje de una segunda lengua, vivir en un mundo global implica necesariamente poseer competencias para entender y comunicarse en varios idiomas.

En este sentido, cada vez son más, los centros de nuestro país que, conscientes de este hecho, aspiran a convertirse en centros bilingües. En la Comunidad de Madrid (en adelante, C.M.) coexisten dos proyectos bilingües distintos en los colegios con titularidad pública. Por una parte, están los centros cuyos programas se reconocen por las siglas (BEDA, Bilingual English Development & Assessment) que hoy ascienden a 335 colegios de Educación Infantil y Primaria, y por otro lado, los programas bilingües suscritos entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el British Council (Currículo integrado hispano británico) en 1996. En la actualidad, son diez los Colegios de Educación Infantil y Primaria (CEIP) vinculados a este programa en los que aproximadamente el 40% del currículo se imparte en inglés. La experiencia que se presenta a

continuación se realizó en uno de estos diez centros.

Después de varios años de la puesta en marcha de los programas bilingües en nuestra comunidad, comenzamos a conocer las principales luces y sombras de su implantación. Entre los beneficios, hay que destacar la esperable mejora en la consecución de la competencia comunicativa básica que permita a los estudiantes expresar y comprender mensajes sencillos y, desenvolverse en situaciones cotidianas en otro idioma distinto a la lengua materna. Esta tesis fue sustentada en la hipótesis de la interdependencia lingüística formulada por Cummins en 1979. El autor señaló que una educación bilingüe garantizaba el desarrollo al unísono tanto de la primera lengua como de la segunda lengua: “en la medida en que la instrucción en Lx es efectiva en promover competencia en Lx, la transferencia de esta competencia a Ly ocurrirá a condición de que exista una adecuada exposición a la Ly (bien en la escuela, bien en el entorno) y una adecuada motivación para aprender Ly”. Esta hipótesis afirma que las competencias lingüísticas que desarrollan los niños bilingües no son independientes, sino claramente interdependientes. De modo que el desarrollo de la competencia en una de ellas se traduce en la mejora de la otra, siempre y cuando exista una adecuada exposición a ella y una actitud positiva hacia su aprendizaje.

En vez de desconfiar del inglés y retrasar su introducción, creo que debemos estimular el desarrollo de la lectoescritura bilingüe, de manera que los alumnos escriban libros bilingües..., los lean con sus padres y compañeros y, en general, aumenten su conciencia del lenguaje y de su funcionamiento. La promoción fuerte y decidida de la lectoescritura en L1 es un componente crucial de este enfoque, pero, con respecto a L1 y L2, debemos adoptar una orientación de ambos/y, en vez de uno u otro. Cuando se promueven juntos, los dos idiomas se enriquecen (Cummins, 2002).

Sin embargo, la implantación del bilingüismo en nuestra comunidad (Laorden y Peñafiel, 2010; Lova, Bolarín y Porto, 2013; Sandoval, Echeita, Simón y Monarca, 2014) no están siendo un camino sin obstáculos, ya que existe una fatídica relación entre el bilingüismo y la exclusión de los grupos de estudiantes más vulnerables.

Muchos proyectos bilingües se alzan como barreras para algunos estudiantes, que son derivados a otras aulas y/o centros tras la justificación de que la formación bilingüe no es apropiada para ellos. La igualdad de oportunidades y la equidad del sistema educativo pueden estar en riesgo si la escolarización de los estu-

diantes se realiza en función de su nivel de inglés.

Resulta necesario comenzar una profunda reflexión sobre las formas organizativas en que se llevan a cabo los proyectos bilingües en los centros de nuestra comunidad y, evaluar de forma sistémica su recorrido.

Confiamos en que este texto pueda contribuir a ello. La experiencia que se recoge en el CEIP El Quijote, situado en el distrito de Villa de Vallecas, ha constituido “una buena práctica” en el proyecto de investigación “Diseño curricular y buenas prácticas en educación infantil” perteneciente al Programa Nacional de Investigación I+D+I 2012 dirigido por Miguel Ángel Zabalza. Según Escudero (2009), el afán por reconocer y valorar buenas prácticas pertenece, en esencia, al carácter y a la vocación normativa de la educación, desplegada en modelos ideales acerca de lo que significa ser una persona educada, que lleva implícito unos valores, concepciones y modos de hacer en los procesos educativos que merecen considerarse como adecuados y efectivos. En nuestro caso, no puede existir ninguna “buena práctica” sino está asociada a la totalidad de los estudiantes y tenga como referente valores inclusivos (Booth, 2006).

Para identificar las buenas prácticas educativas en la etapa de la Educación Infantil, nuestro equipo de investigación estableció una serie de criterios que debían cumplir las experiencias seleccionadas, que son:

- Innovadoras, desarrollan soluciones nuevas o creativas a las planteadas a las tradicionales.
- Diferenciadoras, pretende responder a las diferencias los alumnos/as.
- Efectivas, demuestran un impacto positivo en el rendimiento académico de todos los niños en el área evaluada.
- Emancipadoras demuestran un impacto positivo en la autonomía y/o bienestar emocional de todos los niños.
- Participativas demuestran un impacto positivo en las relaciones sociales/participación todos los niños.
- Sostenibles las condiciones que la sustentan son duraderas para que sean prolongadas en el tiempo.
- Vivenciales que se basen en un proceso de aprendizaje no centrado exclusivamente en material escrito.

METODOLOGÍA

En el CEIP “El Quijote” se imparte el segundo ciclo de educación infantil y los tres ciclos de la Educación Primaria. El centro se sitúa en una zona en la que más del 50% de la población pertenece a la clase obrera o están desempleados. Es un distrito culturalmente plural y diverso en nacionalidades y religiones.

Nuestra investigación se centró en el segundo ciclo de E. Infantil. Para recoger las evidencias de esta experiencia, se identificó aquellos aspectos o procesos educativos más característicos de su puesta en marcha, valorados por los impulsores de la experiencia (asesor de inglés, la profesora de especialista de lengua extranjera y jefe de estudios). Se recogió información simultánea a través de entrevistas en profundidad (a los docentes y jefe de estudios), documentos escritos (programación de aula, currículo británico, directrices del Ministerio en la implantación de estos programas) y registros de observación de las lecciones observadas (un total de diez).

La información recogida se trianguló gracias a la ayuda informática Atlas.Ti, y se sistematizó en función de los objetivos, contenidos, metodología y evaluación de la enseñanza del inglés en el segundo ciclo de Educación Infantil. A través de los apartados mencionados, se expondrán a continuación los resultados.

RESULTADOS

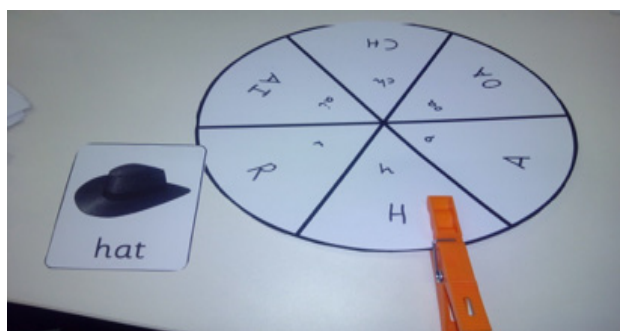
Los profesores de los grupos del segundo ciclo de infantil enseñan a través de diferentes temáticas en los que se persigue responder a los objetivos de aprendizaje de las diferentes áreas curriculares de forma conjunta, proporcionando oportunidades para que los estudiantes utilicen la lengua inglesa para:

- Desarrollar su conocimiento y comprensión del mundo.
- Comprender nuevos conceptos en un contexto significativo.
- Desarrollarse social, emocional, física y cognitivamente a través del aprendizaje de todos los ámbitos de conocimiento y la experiencia.
- Adquirir el lenguaje de forma natural.
- Preparar a los niños para alcanzar el éxito en una sociedad multicultural.

Los educadores de esta etapa conciben el aprendizaje como global y enfatizan su interés por fomentar las conexiones entre las distintas áreas curriculares. En relación con los contenidos, el centro apuesta por la enseñanza de los fonemas para favorecer el aprendizaje de la lectura y escritura. Esta enseñanza se basa en el documento “Letters and sounds: principles and Practice of High Quality Phonics” del Ministerio de Educación inglés (DES, 2007). Junto con el reconocimiento y conocimiento de los 44 sonidos, posteriormente se enseñan las técnicas de unión y fragmentación de los mismos. Los objetivos de lectura y escritura siguen, por tanto, un enfoque sintético para

la enseñanza de los fonemas y señalan la progresión que de año en año debe producirse.

Una vez que los sonidos y las técnicas de unión y fragmentación se hayan enseñado a todo el grupo de estudiantes, se realizan actividades que refuercen el reconocimiento y aprendizaje de los niños con mayores dificultades. Entre las actividades que pueden realizarse de forma individual o en pequeño grupos, los docentes señalan diferentes actividades lúdicas, como actividades con abanicos de palabras, la cuerda de tender la ropa, huellas con los fonemas, el buzón de cartas, juegos interactivos y un largo etcétera.



Fotografía 1. Ruleta de fonemas, trabajo visual para asociar el fonema al sonido

Fuente: Elaboración propia/ Poudereux



Fotografía 2. Fonemas aprendidos y huellas para jugar a pisarlos

Fuente: Elaboración propia/ Poudereux

Desde la implantación del trabajo fonológico en inglés, los tutores han comprobado que también existe una mejoría notable en la lectoescritura en castellano, ya que, los docentes señalan que la incorporación de fonemas en inglés, se va haciendo acorde a los fonemas que se van aprendiendo en castellano (teniendo en cuenta que en Español existen 23 sonidos frente a los 44 que hay en inglés).

En relación con la metodología, las clases de inglés son organizadas a través de distintas agrupaciones: gran grupo, medio grupo y pequeños grupos de 5 ó 6 alumnos. Cuando los estudiantes se dividen, los tuto-

res respectivos de cada clase se hacen cargo, han comprobado que dividiendo la clase en dos o más grupos si es posible, consiguen un apoyo más individualizado tanto en español como en inglés. Sin duda, este hecho es un claro indicador de que todos los profesores del centro se sienten responsables del aprendizaje de los alumnos en ambas lenguas.

Todas las lecciones llevadas a cabo tanto por el asesor lingüístico como por la profesora especialista de inglés son muy dinámicas y, reflejan una alta uniformidad en el uso de la metodología y estilo docente. Además, a uno le llama poderosamente la atención la exhaustiva estructuración de las lecciones. No hay ningún momento que se deje a la improvisación.

Los profesores hablan en inglés continuamente y en cada actividad utilizan apoyos visuales elaborados por ellos mismos o a través de imágenes en la pantalla digital. A continuación, mostraremos algunos de los materiales elaborados:



Fotografía 3. Diary routines Días de la semana y tiempo
Fuente: Elaboración propia/ Poudereux



Fotografía 4. Imagen para apoyar estados de ánimo
Fuente: Elaboración propia/ Poudereux



Fotografía 5. Apoyo visual para canciones sobre el tiempo meteorológico
Fuente: Elaboración propia/ Poudereux

En todas las clases que hemos observado, los alumnos están sentados inicialmente en colchonetas lo que favorece el movimiento. En la mayoría de las actividades, los profesores preguntan de forma individual a todos y cada uno de los estudiantes, a los que se dirigen por su nombre. Los docentes nos explican que las rutinas permiten a los niños empezar a familiarizarse con la lengua de una forma natural, consiguiendo que poco a poco vayan incorporando este lenguaje en su día a día.

Como mencionamos anteriormente, las actividades son muy variadas y cambiantes. Durante una sesión, hemos podido registrar 15 actividades distintas, que se podrían agrupar en:

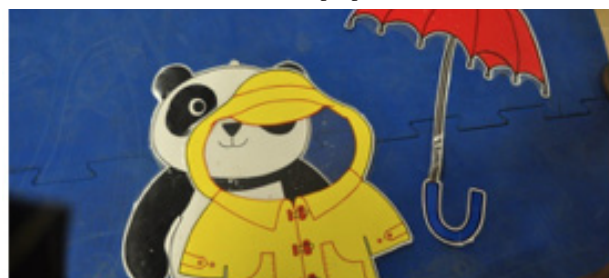
Cuentos y álbumes ilustrados

La lectura de cuentos en una actividad muy frecuente practicada a diario. Los cuentos con imágenes se convierten en objeto de trabajo para favorecer la comprensión de nuevos fonemas y frases. Se persigue que estas actividades sean apoyadas por las familias, por lo que se les entrega al inicio de cada trimestre un repertorio de los cuentos y canciones que se van a trabajar en clase con el vínculo a los videos en Youtube para que puedan acompañar a sus hijos a visionarlos en casa.

Casi todos los cuentos, están hecho por los profesores, lo que permite ajustarse a los objetivos de cada sesión en la forma más precisa que los materiales didácticos estándares producidos en editoriales.



Fotografía 6. Actividad del cuento "The very hungry Caterpillar" de Eric Carle
Fuente: Elaboración propia/ Poudereux



Fotografía 7. Ropa y las partes de la casa
Fuente: Elaboración propia/ Poudereux

Dramatización

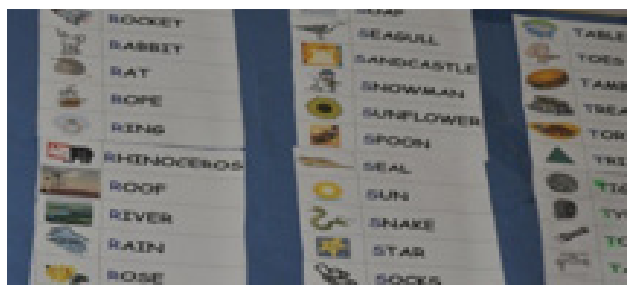
Los profesores del centro reconocen que el juego imaginario tiene un papel fundamental en el desarrollo del lenguaje del niño. De ahí, que ofrecen oportunidades para que los niños imaginen, utilizando juguetes, marionetas u otros objetos, les permite utilizar un vocabulario y frases familiares sin la presión de tener otros oyentes. También utilizan la simulación y las actividades de teatro más estructuradas, planteadas en contextos familiares o utilizando historias conocidas.

Juegos, música y movimiento

Los juegos de acción (que les hace saltar, correr, levantarse, etc.) y las actividades con música y movimiento permiten a los niños ejercer sus habilidades de comprensión auditiva y a la vez estar en movimiento. Los niños deben prestar especial atención a las instrucciones y al lenguaje referido al tiempo, el espacio, la posición y la calidad de los movimientos.

Enseñanza lectoescritura

Como explicamos anteriormente, a partir de los cuatro años se inicia la alfabetización en inglés a través de la enseñanza sintética de fonemas, que les ayuda a la adquisición y reconocimiento de sonidos y palabras y a fomentar la conciencia fonológica, necesaria para el buen desarrollo de la competencia lectora.



Fotografía 8. Abecedario con el vocabulario enseñado según los fonemas

Fuente: Elaboración propia/ Poudereux



Fotografía 9. Niños jugando al bingo de lectoescritura

Fuente: Elaboración propia/ Poudereux

En relación con la evaluación, es considerada una parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje diario y fomentan especialmente la autoevaluación, es decir, se impulsa que los niños conozcan lo que están aprendiendo a través de diversas fórmulas como:

- Una marioneta les cuenta a los niños lo que van a aprender hoy y lo que se espera de ellos.
- Se presenta un personaje que diga “Estamos aprendiendo a/que...”, y el profesor lo completa o ilustra al comienzo de la clase.
- Un personaje tiene un cartel en el que dice “Quiero conseguir...”
- Una marioneta descarada les dice “No creo que puedas...”, a lo que los niños responden: “Yo puedo...”. De esta forma los niños se implican para hacer frases con I can, que luego podrán utilizarse como criterios de evaluación.

Por otro lado, los niños son más conscientes de su aprendizaje cuando se implican directamente en el proceso de evaluación, para ello, se fomentan la autoevaluación utilizando semáforos, el pulgar hacia arriba, abanicos con caras, o simplemente hojas de autoevaluación sencillas con “I can”.

Los profesores llevan un registro diario del progreso de cada alumno. Al final de la etapa todos los niños deben ser evaluados por su profesor siguiendo los niveles de consecución descritos en este documento.

CONCLUSIONES

Con las cautelas pertinentes, la recogida de información nos ha revelado que los supuestos y valores que subyacen a esta práctica son excelentes, no sólo la práctica docente en sí mismo.

En ocasiones, cuando se diseñan “buenas prácticas” para promover aprendizajes llamados “de excelencia” se estimulan condiciones sociales, administrativas y escolares desiguales y competitivas, y como consecuencia quienes siguen quedando perjudicados son los colectivos y sujetos más desfavorecidos. Como hemos intentado mostrar, éste no es el caso. El centro es un ejemplo vivo en el que se experimenta la inclusión dentro de sus aulas.

Cabe destacar la corresponsabilidad de los profesores en el aprendizaje de los alumnos, sin diferenciar la lengua en la que se trabaja. Desde el centro se ofrece una respuesta a la totalidad de los alumnos, valorando las necesidades y poniendo en marcha actuaciones conjunta de todo el profesorado. Todo ello implica una cohesión del grupo de profesores, que lleva a seguir una estrecha colaboración tanto en metodología como en organización.

Esto nos dirige al segundo punto destacable; la alta planificación de las sesiones. Mediante esta estructuración se va a lograr trabajar los contenidos de ambos idiomas de manera conjunta sustentando así la teoría anteriormente expuesta de Cummins, que defendía la idea de que promoviendo las dos lenguas de manera simultánea todas se enriquecen, produciéndose transferencias de competencias entre ellas.

Por último, la evaluación continua de los aprendizajes de los alumnos y la elaboración de material adaptado a las necesidades de cada uno, hace que este proceso de enseñanza aprendizaje sea totalmente individualizado respetando el desarrollo y el ritmo de aprendizaje de los alumnos.

Como queda recogido en este centro, existen diferentes prácticas en este centro que aseguran que la enseñanza de un segundo idioma pueda desarrollarse de forma exitosa para todos los alumnos, sin exclusiones.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Booth, T. (2006). *Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones*. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urríes (Coords.), *Rompiendo inercias Claves para avanzar*. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad (pp. 211-217). Salamanca: Amarú
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata
- DES (2007). *Letters and sounds: principles and Practice of High Quality Phonics*. London: Education Ministry, Department for Education and Skills
- Escudero, J.M. (2009). *Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa*. *Revista de Currículo y formación del profesorado*, 13(3), 107-141
- FAPA (2009). *Situaciones de los centros bilingües de la comunidad de Madrid*. Documento Recuperado el 1 de Abril 2015, <http://www.fapaginerdelosrios.org/index.php?m=Documentos&op2=descargar&did=63>
- Laorden, C. y Peñafiel Eva (2010). *Proyectos bilingües en los centros de la Comunidad de Madrid: Percepción de los equipos directivos*. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 325-344
- Lova, M.; Bolarín, M^a.J. y Porto, M. (2013). *Programa bilingües en educación primaria: valoraciones docentes*. *Porta Linguarum*, 20, 253-268

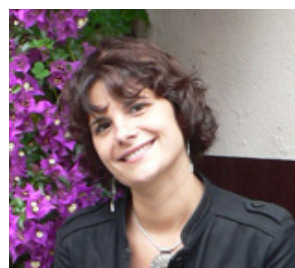
Sandoval, M.; Echeita, G.; Simón, C. Monarca, H. (2014). *Modelos de centros y experiencias docentes en los procesos de apoyo al alumnado en riesgo de exclusión educativa*. Informe de investigación en proceso de publicación CNIIE, MEC

Zabalza, M. y Zabalza, M.A. (2011). *La formación del profesorado de Educación Infantil*. *CEE Participación Educativa*, 16, 103-113

Fechas: Recepción 23.07.2015 | Aceptación 23.03.2016

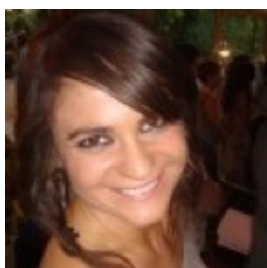
Artículo terminado el 6 de abril de 2015

Sandoval, M.; Poudereaux, N. & García, I. (2016). *Una experiencia bilingüe exitosa para todos en Educación Infantil*. *RELAdeI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 5(1), pp. 98-103. Disponible en <http://www.reladei.net>



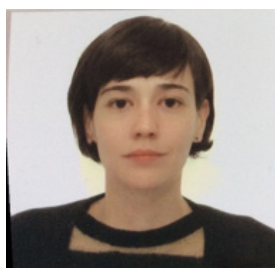
Marta Sandoval Mena
UAM, España
marta.sandoval@uam.es

Profesora Contratada Doctora en el Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid. En el año 2004 comenzó a trabajar como profesora asociada en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma y, durante varios años compaginó este trabajo con el de profesora de apoyo en distintos centros públicos de la Comunidad de Madrid. Ha participado en distintos proyectos de investigación relacionados con la respuesta educativa de los centros y de las aulas para incluir las diversidades de los estudiantes. Ha sido en varias ocasiones representante española de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Inclusión Educativa.



Nieves Poudereux Sánchez
CEIP EL Quijote, España
neuxpou@gmail.com

Es maestra en activo desde el 2003 y con destino en el CEIP Quijote (Madrid) desde el 2006. De formación es Licenciada en Ciencias de la Educación Física y Diplomada en Magisterio de Inglés, Educación física y Educación Infantil. Ha realizado cursos de doctorado en Educación Emocional y Psicodidáctica en la comunicación escolar en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y finalizó sus estudios de diplomatura en la Universidad de Ámsterdam y su licenciatura en la universidad de Saint Norbert College (Green Bay - Wiscosin). Ha trabajado en San Francisco (California) en un colegio de inmersión lingüística por el programa de profesores visitantes (MEC). Ha sido tutora de varios cursos de primaria e infantil y tutora de alumnos de prácticas de la Universidad Complutense de Madrid varios años. Ha realizado cursos sobre “Phonics for Infants” en el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE).



Isabel García Gómez
CEIP, España
garciaisabel82@gmail.com

Diplomada en Magisterio de Educación Infantil por la Universidad de Castilla La Mancha, Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Complutense de Madrid. Cuenta con un curso de Experto Universitario en Atención Temprana por la Universidad Francisco de Vitoria y la Fundación Síndrome de Down de la Comunidad de Madrid y un Máster en Neuropsicología y Educación por la Universidad Internacional de la Rioja. Inicia su carrera profesional en la educación no formal, con población infantil en riesgo de exclusión social y en el año 2009 comienza a trabajar como profesora de pedagogía terapéutica en la Comunidad de Madrid, tras aprobar la oposición. En la actualidad también forma parte del Equipo Directivo de un Centro de Educación Infantil y Primaria de dicha Comunidad.



Educar en la naturaleza en el asfalto

Environmental education in the concrete jungle

Ángeles Abelleira Bardanca

ESPAÑA

ABSTRACT

En este artículo relataremos una experiencia realizada en el curso 2013-14, con un grupo de niños y niñas de 5 años, en un intento de identificar las zonas verdes existentes en la localidad para así poder conocerlas, cuidarlas, compartirlas y gozar en ellas. Al tiempo que se despierta la sensibilidad de los niños por el medio natural, se ofrecen alternativas de ocio de calidad a las familias para disfrutar en compañía de sus hijos de la naturaleza que les rodea. También se trata de una reivindicación a los agentes de la administración urbanística, demandando la existencia de más espacios verdes como condición fundamental para una vida saludable, exigible incluso en las urbes.

Salidas escolares por el entorno, orientación y conocimiento del lugar donde se vive, lecturas, plantaciones, acciones de participación de la infancia en la mejora de la vida local, son los ejes de esta iniciativa escolar que se fue articulando en el devenir de la experiencia.

KEY WORDS

Educación infantil, Educación en la Naturaleza, Conocimiento del Medio, Plantas y Árboles, Vida Saludable, Literatura Infantil

(ENGLISH) This paper presents a learning experience carried out with a group of 5-year-old children in the school year 2013-2014. The focus of the experience was to identify

green areas in the city with a view to knowing, sharing as well as looking after them. While creating awareness on the topic of environment, this experience offered families different quality free-time activities to be enjoyed with children in the surrounding nature. It was also about demanding from urban development Administration more green spaces guaranteeing a healthy life, which, even in cities, is an enforceable right to claim. Field trips in the surrounding natural environment, guidance about and knowledge of the community, readings, planting as well as courses of action involving children in improving local life have been the key action areas for this school initiative, which has been gradually shaped by experience.

KEY WORDS Early Childhood Education, Educate in Nature, Nature Knowledge, Plants and Trees, Healthy Life, Children's Literature

EXPERIENCIA

Pocos lugares pueden ser menos propicios para educar en la naturaleza que una escuela ubicada en una zona de nueva construcción surgida al lado de un polígono industrial, en donde se priman las vías de comunicación y la existencia de parcelas edificables que permitan el asentamiento de nuevas empresas así como de sus trabajadores. Cuando la hierba se reduce crecer en las zonas verdes –obligadas por la normativa constructiva–, siempre privadas y con un cartel disuasorio prohibiendo el paso; cuando los árboles sólo crecen en las cuadrículas marcadas en las aceras, cuando las flores nunca están a la vista de los

pequeños, parece tarea harto difícil educar en el amor y respeto a la naturaleza.

Aún así, hasta cuando el entorno es tan inhóspito para el crecimiento de los niños, las docentes debemos hacer un esfuerzo por hacer visible lo oculto.

En este artículo relataremos una experiencia realizada en el curso 2013-14, con un grupo de niños y niñas de 5 años, como un intento de identificar las zonas verdes existentes en nuestra localidad para así poder conocerlas, cuidarlas, compartirlas y gozar en ellas.

1ª fase

Todo esto se inicia tras la lectura de un libro inspirador titulado *El jardín curioso*, (2010), que relata la historia de Liam un niño curioso quien un día mientras explora su ciudad monótona y gris, descubre un jardín en apuros. Decide ayudarlo a crecer, sin caer en la cuenta de que acabará provocando que el jardín tenga vida propia y que se extienda por la ciudad cambiándolo todo a su paso. Nuestro alumnado enseguida percibió lo que se puede cambiar con un pequeño gesto cuando las personas deciden colaborar con la naturaleza en vez de luchar contra ella.

Es un cuento con una visión ecologista y medioambiental como pocos de modo que tras escuchar la historia de Liam, una niña nos dijo que en el patio había visto “una flor” saliendo de una alcantarilla y que debíamos cuidarla.



Imagen 1. Rejilla de desagüe del patio del centro.

Fuente: blog InnovArte Educación Infantil

Hablamos mucho sobre las plantas que nacen al igual que en el cuento en lugares insólitos, de lo que podría suceder si se dejasen crecer, de lo que cambiaría el paisaje si hubiese más jardines en los parques, en las calles o en los pueblos, incluso en el cole.

Aquí el cambio no es fácil, un edificio rodeado de elevadas construcciones, con un patio con muros de

hormigón de tres metros de altura sin muchas posibilidades de humanizarlo y de enverdecécelo. Cuatro árboles huérfanos que tenemos que cuidar, nuestras plantaciones en lata, y alguna que otra sorpresa: descubrimos que nacían plantas en lugares insólitos; muchas más de las que pensamos. Decidimos hacer de investigadores para localizar dónde hay vida vegetal, fotografiarla y establecer un plan de cuidados, para ver si sucedía como en el libro y podíamos cambiar nuestro centro y nuestra localidad.



Imagen 2. Regando las “malas hierbas” que nacen en el hormigón del patio.

Fuente: blog InnovArte Educación Infantil

Tras ese comienzo tan esperanzador, decidimos colaborar entre todos para identificar las zonas verdes más próximas. Aquí debemos apuntar que para nosotras el trabajo de conocimiento del propio entorno es previo a cualquier otra salida didáctica que se pueda hacer con el alumnado de infantil. De modo que con cambio del tiempo, de estación, del paisaje ya en los meses de mayo y junio nos decidimos a explorar un poco más lo que tenemos a nuestro lado.

Fotocopiamos un plano del pueblo, marcamos las calles en las que vive nuestro alumnado y comenzamos.



Imagen 3. Comprobando las anotaciones que hicieron las familias en los planos indicando zonas verdes

Fuente: blog InnovArte Educación Infantil

En la localidad en la que trabajamos, O Milladoiro, especialmente en la zona donde está ubicada la escuela, O Novo Milladoiro, las calles, avenidas y travesías llevan el nombre de especies arbóreas con las que también engalanaron las aceras. Esto es algo que le pasa desapercibido a la mayor parte de la población. Aún no sabemos con certeza si hacen referencia a los antiguos nombres de los terrenos que dieron lugar a las urbanizaciones o si fue una acertada ocurrencia de alguien, el caso es que nos gustó mucho y decidimos sacar provecho de ello.



Imagen 4. Placas de las calles con nombres de árboles.

Fuente: blog InnovArte Educación Infantil

Tras hacérselo saber a los pequeños (muchos, por ejemplo, no se habían percatado de que viven en la calle Palmeras en la que hay palmeras en las rotondas, parques y aceras), así buscamos en sus direcciones familiares referencias a árboles.



Fuente: blog InnovArte Educación Infantil

Imagen 5. Rotonda en la Calle Palmeiras.

Rúa Palmeiras (palmeras), Rúa Figueiras (higueras), Rúa Oliveira (olivo), Rúa Xesteira (retama), Rúa dos Cereixos (cerezos), Rúa Camélias (camélias), Rúa do Buxo (boj), Rúa das Hedras (hiedras), Rúa da Pereira (peral), Rúa Codeseira (rascaviejas), Rúa Castiñeiras (castaños), Rúa das Espiñas (espinos), As Mimosas o Raíces, nos pusieron en la pista de lo que podríamos encontrar. Una constatación más de que la toponimia gallega está llena de referencias al mundo vegetal.



Imagen 6. Algunos de los libros utilizados como fuente de inspiración.

Fuente: blog InnovArte Educación Infantil

Las búsquedas en la red, la consulta de catálogos de árboles, y como no, la reciente publicación Inventario ilustrado de los árboles, nos ayudaron a reconocer la especie que daban nombre a todas esas calles cercanas al centro escolar. Árboles grandes o pequeños, perennes o caducos, frutales u ornamentales, autóctonos o foráneos, dieron lugar a no pocas conversaciones y elucubraciones alrededor de los motivos de una elección u otra. También valoramos las ventajas de nombrar así las calles de cara a quien no sabe leer o a quien no entiende lo escrito.

Comunicaciones a las familias (escritas y en el blog de clase) en las que los informábamos de esta nueva actividad para la que solicitábamos su conocimiento y colaboración, nos proporcionaron mucha más información. Los padres y madres se implicaron a fondo en nuestra propuesta, así cada día nos enviaban sugerencias de “rincones secretos de árboles” que ellos conocen y a los que llevaron a sus hijos. Incluso hubo quien nos envió muestras de la vegetación organizada por calles. Huertos privados, huertas urbanas, jardines, árboles emblemáticos o exóticos, fueron algunas de las propuestas que señalaron en el plano que cada niño/a llevó para su casa y al siguiente día compartían con sus compañeros.



Imagen 7. Señalando en el plano un bosquecillo en el que estuvo con sus padres la pasada tarde.

Fuente: blog InnovArte Educación Infantil



Imagen 8. Hojas de especies árboles recogidas por familias y niños en distintas calles.

Fuente: blog InnovArte Educación Infantil



Imagen 9. Plano con sectores visitados marcados en distintos colores.

Fuente: blog InnovArte Educación Infantil

Así comenzó la planificación de paseos diarios con los que llegábamos a 2 o 3 calles para conocerlas y comprobar la concordancia del nombre con los árboles allí plantados, para lo que empleábamos la aplicación Google Maps. Estos paseos quedaron recogidos en el plano y en una especie de cuaderno de viaje, “Paseos polas rúas con árbores”, que se complementaba con las fotografías que íbamos tomando, de las placas con el nombre de las calles, de los árboles, de sus frutos, de su estado, de los daños que se le infligen (basura, excrementos de animales, ramas rotas, etc).



Imagen 10. Paseo por un bosque recientemente talado.

Fuente: blog InnovArte Educación Infantil



Imagen 11. Portada del cuaderno de viajes “Paseos polas rúas con árbores”.

Fuente: blog InnovArte Educación Infantil

1º Día 2/06/14: “Paseo dos Plátanos”- Rúa dos Cereixos- Rúa das Camelias- “Costa das Ameixeiras”.



Imagen 12. En la calle de los cerezos observando los frutos

Fuente: blog InnovArte Educación Infantil

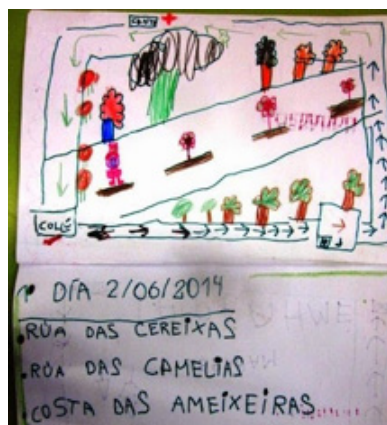


Imagen 13. Registro de la ruta del 1º día

Fuente: blog InnovArte Educación Infantil

2º Día 3/06/14: Rúa Palmeiras- Rúa do Buxo- “Aparcadoiro dos Liquidambar”.



Imagen 14. Registro de la ruta del 2º día
Fuente: blog InnovArte Educación Infantil



Imagen 17. Registro de la ruta del 4º día
Fuente: blog InnovArte Educación Infantil

3º Día 4/06/14: “Paseo dos Plátanos”- “Monte dos Piñeiros”.



Imagen 15. En el “Monte dos piñeiros”
Fuente: blog InnovArte Educación Infantil

4º Día 5/06/14: “Paseo dos Plátanos”- “Camino dos Eucaliptos”- “Costa das Ameixeiras”.



Imagen 16. Paseo por el Camino de las zarzas
Fuente: blog InnovArte Educación Infantil

5º Día /06/14: “Paseo dos Plátanos”- Hortas urbanas.

Lugares significativos, la sinaléctica, la numeración de los edificios, la orientación en el espacio y en el plano, el conocimiento del lugar donde viven, son muestra del gran provecho que sacamos de esta actividad.

Por el camino, descubrimos otras calles que no llevando el nombre de árboles, bien podrían hacerlo, así la Travesía do Porto (donde está la escuela) podría ser el Paseo de los Plátanos, el Agro do Medio podría ser la Calle de los Aligustres, etc. Y también vimos otras aún no “bautizadas” a las que perfectamente podríamos poner nombre: Cuesta de los Prunos, Camino de los Eucaliptos, Calle de las Zarzas, etc.



Imagen 18. Calle sin nombre en un lateral del centro educativo, que será “bautizada” por los niños
Fuente: blog InnovArte Educación Infantil

Como siempre sucede, una cosa lleva a otra, y así tratamos de saber quién decide el nombre de las calles. Supimos que se hace en el Ayuntamiento, por lo que en vista de que hay calles nuevas al lado de nuestro centro que todavía no tienen placa con el nombre, decidimos ponérselo nosotros y enviarle la propuesta a la Alcaldía.

Gracias al material con el que nos obsequió una empresa sita en el Polígono de O Milladoiro, elaboramos estas placas para algunas de nuestras calles.



Imagen 19. Placa con la que “bautizan” una de las calles sin nombre atendiendo a la especie arbórea con la que se ornamenta

Imagen 20. Placa y frutos de los árboles que darán nombre a la calle.

Fuente: blog InnovArte Educación Infantil

Ya en el aula, le pusimos acompañamiento musical a esta actividad con la canción “Cos pés na terra” de Paco Nogueiras Nodar, recogida en el libro CD/DVD “Brinca vai!”, (2014), en la que va mencionando diferentes especies arbóreas autóctonas gallegas, con un estribillo que dice que tienen los pies en la tierra.

Carballo ... cos pés na terra.

Ameneiro ... cos pés na terra.

Buxo ... cos pés na terra.

Se queres podes plantar.

Nogueira ... cos pés na terra.

Castiñeiro ... cos pés na terra.

Figueira ... cos pés na terra.

Se queres podes plantar.

Las conversaciones sobre los beneficios que nos proporcionan los árboles quedaron perfectamente resumidas con la lectura del hermoso libro “Árboles en el camino”, (2014), que nos cuenta la historia de Karim quien, en una visita al mercado pierde de vista a su madre, y cuando se encuentran bajo un baobab le cuenta: “El árbol rojo me dio fuerzas, la palmera me dio de beber, el mango de comer, el baobab sus panes de mono...”

Y cuando vuelve para casa, a modo de despedida le pregunta a los árboles: “¿Estarás aquí cuando sea mayor?—preguntó Karim. — Si nadie me corta, estaré. — ¿Aún le darás de comer a los monos? — Si nadie me corta...— ¿Y le darás golosinas a los niños? —Si nadie me corta... Te voy a contar un secreto: todo está

en equilibrio...un equilibrio perfecto, pero frágil!

Preservar el equilibrio del sistema solo se puede hacer desde el conocimiento real, y eso es lo que intentamos hacer en esta actividad para lo que nos ilustraron mucho las palabras de Antoni Reyes, director del Archivo Municipal de Blanes, quien en una charla dirigida al alumnado sobre “El porqué de los nombres de las calles” dijo: “El nombre de las calles refleja la manera de ver el mundo de la sociedad que les ha dado nombre, y que las calles de un pueblo son como páginas de un libro de historia”.

Esperamos que algún día, nuestro alumnado pueda relatar la historia la localidad de su infancia y sepa dar razón de los nombres de sus calles.

2ª fase

A lo largo de todo el trabajo realizado con las calles de nuestra localidad y de todas las salidas que hicimos, fuimos descubriendo lugares, rincones y caminos que todavía no tienen nombre. En muchos casos, a nosotros se nos ocurren maneras de llamarlos continuando en la línea de darle el nombre de la especie arbórea que impera en ese sitio.

De cada salida fuimos tomando nota de los que sería necesario nombrar de algún modo, así como propuestas que tuvimos que consensuar:

“Costa das ameixeiras” (Cuesta de los ciruelos)

“Monte dos piñeiros” (Monte de los pinos)

“Camiño dos eucaliptos” (Camino de los eucaliptos)

“Rúa das moreiras” (Calle de las moreras)

“Aparcadoiro dos liquidámbar” (Aparcamiento de los liquidámbar)

“Lugar das hortas urbanas” (Lugar de los huertos urbanos)

Descubrimos que ponerle nombre a las calles es algo que se hace en el Pleno del Ayuntamiento, a veces atendiendo a los antiguos usos de los sitios, otras como homenaje a alguna figura destacable, o bien por propuesta de los vecinos. En el caso que nos ocupa, y dado que se trata de espacios aún no urbanizados, por ahora tan sólo nos limitamos a hacer unas placas con los nombres, similares a los de las calles “oficiales” recogidas en los planos, pero mucho más coloristas. Las colocamos en sus lugares correspondientes y se las dimos a conocer las familias y demás compañeros del centro. Para su elaboración, sobre chapas de aluminio, se escribió el nombre de la calle acompañado de una ilustración alusiva, para lo que nos inspiramos en las imágenes del libro “Los caminos de los árboles”, (2011).

Como curiosidad, decir que cuando fuimos a colgar el cartel del “Monte dos piñeiros”, un operario

del ayuntamiento que se encarga del cuidado de este lugar, le dijo a los niños/as que le parecía muy bien el nombre que le habían puesto, pero que le gustaría más “Monte de los niños y niñas”, propuesta con la que concordaron nuestros pequeños, así que tuvimos que hacer una segunda placa.



Imagen 21. Las dos placas colocadas en el monte de pinos, “Monte dos piñeiros” y “Monte dos nenos e nenas”

Fuente: blog InnovArte Educación Infantil

En la visita a las huertas urbanas, que relataremos a continuación, también dejamos como regalo el correspondiente cartel. Así mismo, dos niños que viven en la calle Xaquín Lorenzo, en la que hay moreras plantadas en las aceras, pidieron hacer cada uno una placa de “Calle de las moreras”, para colocarlas al principio y al final de la misma.



Imagen 22. Calles de las moreras, “rebautizada” por dos niños que allí viven

Fuente: blog InnovArte Educación Infantil

El curso ya estaba finalizando, de lo contrario, acabaríamos haciendo placas para la totalidad de las calles de O Milladoiro y alrededores, porque todos querían dejar su impronta en el lugar donde vivían.

Como cierre, enviamos una carta a la Alcaldía, junto con las fotografías del resultado de nuestro trabajo y las sugerencias de los escolares. Sabemos que mientras duren las placas, esta será la aportación visible del trabajo realizado por los pequeños de la escuela infantil. El no visible, y más importante, es toda la huella que quedó en los niños/as y en sus familias tras esas semanas de trabajo y disfrute intenso del entorno y del patrimonio natural.



Imagen 23. Placa para el aparcamiento de los liquidambar

Fuente: blog InnovArte Educación Infantil

3ª fase

De entre las sugerencias que nos hicieron las familias con relación a los lugares de la localidad donde había zonas de árboles, jardines o huertas, descubrimos la existencia de unos huertos urbanos, que casualmente están bastante cerca de la escuela en una calle en la que viven dos de nuestros alumnos. Así, en la planificación de rutas por O Milladoiro, contemplamos también la visita a esas huertas urbanas.



Pocos de nuestros pequeños y de sus familias sabían de la existencia de estas huertas creadas hace pocos meses por el ayuntamiento, por ello tuvimos que explicar en qué consisten, quién puede tener una,

y las diferencias con respeto a las huertas de las casas de sus abuelos o familiares. Encontramos en la red la ordenanza municipal que recogía su creación y así supimos de las 48 Huertas Municipales Sostenibles y Solidarias:

-Cuál era su finalidad: promover buenas prácticas ambientales de cultivo, gestión de residuos, ahorro del agua, agricultura ecológica, recuperación de usos y costumbres de la agricultura tradicional, preservación de variedades autóctonas, favorecer la integración de colectivos, mejorar la alimentación y salud o potenciar el uso educativo de estas huertas.

-Quién podía tener una huerta urbana: cualquier vecino de Ames mayor de edad; 14% de ellas para personas en situación de riesgo social, otro 14% para mayores de 65 años.

-Cuáles eran las condiciones: cuidarla y trabajarla, no comercializar los productos, no emplear pesticidas ni fertilizantes químicos, no llevar animales, instalar gallineros, hacer pozos, emplear trampas para animales, derrochar el agua o hacer fuego.

-Cultivos permitidos: plantas hortícolas y florales de tradición local, aromáticas y medicinales. No permitidos: arbustos y frutales, ni transgénicos o psicotrópicos.

-Horario: desde una hora antes de la salida del sol incluso una hora después del atardecer.

-Colaboración: préstamo de utensilios y herramientas compartidos para lo cual siempre hay una caseta donde guardarlas.

Puede parecer exhaustivo pero consideramos necesario saber estas condiciones que hacen de las huertas urbanas algo bastante diferente de cualquiera otra huerta, y sobre todo, porque los principios por los que se rigen, son dignos de ser conocidos por los pequeños.

Preparados, anunciada la visita a las familias (con la petición de que llevaran a sus hijos para así saber ellos también de las huertas), planificada la ruta en el plano, hecha una lista de posibles verduras y hortalizas que encontraríamos, escuchados compañeros que acompañan a sus padres adjudicatarios de alguna huerta, nos pusimos al camino, llevando como guías los dos niños que viven en esa calle.



Imagen 24. Parte anterior y posterior de la placa de las huertas urbanas

Fuente: blog InnovArte Educación Infantil

Llegados a los huertos, vimos que estaban cerrados perimetralmente con alambre y que había un portal; allí una de las mujeres que trabajaban nos invitó a pasar. Antes le hicimos entrega de nuestro regalo, una placa para señalar las Huertas urbanas. Entre todos los que allí estaban, nos fueron dando explicaciones de las plantaciones, de los cuidados, del uso de herramientas y recursos comunes, y tuvimos ocasión de comprobar todo aquello que nosotros ya sabíamos de las huertas.

Siendo una actividad muy interesante desde el punto de vista didáctico, a la vuelta a la escuela, le recomendamos a las demás compañeras que retrasen la visita para el mes de septiembre, ya que en ese momento sólo se veían las plantaciones pero no los frutos, que es lo que más fácilmente reconocen los niños.



Imagen 25. Observando las distintas plantas de la huerta urbana

Fuente: blog InnovArte Educación Infantil

Al día siguiente, hicimos una actividad sobre lo que no vimos: los frutos. Para ello, llevamos a la escuela 30 variedades de verduras, hortalizas y legumbres, que observamos, oímos, conversamos y clasificamos en función de si lo que se come crece encima o bajo tierra; si se le comen las hojas, los tallos, los frutos, las semillas o las raíces. Complementamos la información con los libros “Atlas ilustrado de las verduras”, (2012) y con “Una cocina tan grande como un huerto”, (2008). Esta actividad todavía habría podido dar mucho más juego, pero estábamos ya a punto de cerrar el curso y los niños/as estaban muy cansados. Nos consolamos pensando que esta visita vino derivada de las salidas por el entorno, de modo el objetivo ya se había cumplido con creces.



Imagen 26. Exposición de hortalizas clasificadas en función de si se le comen las raíces, el tallo, las flores, los frutos, las semillas o las hojas

Fuente: blog InnovArte Educación Infantil

Esta visita nos reforzó aún más en una idea que defendemos por lo ventajoso que podría ser que los centros educativos cediesen unas pequeñas parcelas para convertirlas en huertas urbanas de las que tanto se podría aprender a lo largo del año, y que tanto intercambio intergeneracional podría propiciar con otras personas mayores.

Como despedida del centro, cada una de las unidades que se marchaba, plantó una camelia en el espacio exterior que rodea la escuela, para que de ese modo, el nuevo alumnado pudiese disfrutar de algún árbol. En la actualidad, el centro está acondicionando otra zona exterior para plantar un huerto de frutales: trece árboles y trece arbustos, uno por cada unidad, de los que podrán seguir todo su proceso de crecimiento, floración y fructificación.

Como ya decíamos anteriormente, todas las posibilidades de ampliación y derivas de la experiencia –que podrían ser muchas- quedaron truncadas al finalizar el curso y con ello la promoción de los niños y niñas que ya pasaban al centro de educación primaria, sito en otra zona de la localidad, de modo que nos quedó mucho por saber, mucho por descubrir, pero también fue mucho lo que aprendimos.

CONCLUSIONES

Cualquier persona que lea esta experiencia podrá suponer cuáles han sido los aprendizajes adquiridos, los objetivos que hemos alcanzado, los contenidos abordados y la evaluación de la experiencia, por ello, obviamos esa estructuración más académica en aras de que se siguiese al ritmo de realización de cada una de las actividades, que de otro modo perderían esa frescura que tiene una “experiencia elástica”, que es así como nosotras la denominamos a tenor de que nunca sabemos a dónde puede llegar, siempre dejándonos llevar por los caminos que se abren en cada jornada escolar escuchando a los niños y a las aportaciones de las familias.

Titulamos este artículo “Educar en la naturaleza en el asfalto”, porque en la actualidad, hablar de educación en la naturaleza parece indefectiblemente unido a las escuelas alternativas, a escuelas bosque o a escuelas en espacios naturales. Quisimos mostrar que se puede educar en la naturaleza hasta en el lugar “menos natural”, incluso rodeados de hormigón y de asfalto, lo único que se necesita es un poco de sensibilidad por el medio y siempre encontraremos alguna ocasión para inculcar en nuestro alumnado el amor por la naturaleza.

Un libro fue el inicio de todo, por ello, y a modo de cierre, haremos un homenaje a todo lo que nos aporta la –nunca suficientemente reconocida- literatura infantil como propiciadora de conocimiento, que a veces y en estas edades, va más allá de los programas ad hoc, los manuales didácticos o los tratados sobre la educación en la naturaleza, porque toca de otro modo la fibra sensible de los niños y niñas. En la bibliografía

que recomendamos, se pueden encontrar abundantes ejemplos de ello.

No creemos poder expresar mejor el resultado de nuestras salidas por el entorno que haciendo referencia al libro “Manual del buen paseante. Descripción en veinte puntos”, toda una declaración de la actitud necesaria para pasear por la vida, así en su prólogo, Carl Honoré dice: “¿Qué ocurre cuando caminamos con el ánimo del buen paseante? Pues que nos dejamos llevar por nuestro propio ritmo y saboreamos todos los detalles del momento: los pájaros y las nubes en lo alto del cielo, los árboles y los edificios y las personas que nos rodean, las luces y las sombras, los sonidos y los olores. Cuando caminamos, cuando lo hacemos de verdad, nos sentimos plenamente vivos.”

Así paseamos nosotros, al igual que los pequeños jardineros de los que hablaba Peter Brown en “El jardín curioso”, avanzando de jardín en jardín firmemente convencidos de que con nuestras pequeñas acciones podríamos lograr un mundo más verde, incluso en la ciudades, tal y como sucedió en Manhattan en la clausurada línea férrea High Line- en la que se inspira esta historia- que hoy en día es un lugar de esparcimiento de los neoyorkinos, gracias a que las flores silvestres y los árboles invadieron las vías oxidada y hubo “jardineros voluntarios” que se ocuparon de ellas . En una nota del autor con la que se cierra el libro dice: “A veces parece imposible que la naturaleza pueda prosperar en una ciudad de hormigón, ladrillos y acero. Pero cuanto más he viajado y me he fijado en el mundo que me rodea, más me he dado cuenta de que la naturaleza siempre explora con entusiasmo aquellos lugares que nosotros hemos olvidado. Podemos encontrar flores y campos, y hasta pequeños bosques, que crecen de forma natural en todas las ciudades, solo tenemos que buscarlos.”



Imagen 27. Fotografías de High Line Park en Manhattan
Fuente: Wikipedia.

Finalmente, Peter Brown se preguntaba qué sucedería si una ciudad entera decidiese cooperar realmente con la naturaleza, cómo cambiaría, y cómo se podría empezar, nosotros ya lo hicimos, ya dimos un primer paso, a nuestros ojos, nuestra localidad había dado un cambio, ya no era un lugar tan gris e inhóspito porque habíamos descubierto –ayudados por muchas personas-, pinceladas de color verde, que nos hacían ver O Milladoiro como nuestro curioso jardín.



Imagen 28. Ilustraciones inicial y final del libro “El jardín curioso” que refleja los cambios producidos en la ciudad tras los cuidados de “los jardineros”

Fuente: blog InnovArte Educación Infantil

Toda esta experiencia se puede leer con mayor detalle en el blog InnovArte Educación Infantil: Calles con nombres de árboles, Bautizando calles sin nombre, Huertos urbanos, Moras de morera y moras de zarza.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aladjidi, V. (2014). *Inventario ilustrado de los árboles*. Pontevedra: Factoría K de Libros
- Brown, P. (2010). *El jardín curioso*. Barcelona: Takatuka.
- Bruno, P. (2011). *Los caminos de los árboles*. Huesca: La Fragatina
- Cano, C. (2000). *El árbol de las hojas DIN A-4*. Pontevedra: Kalandraka.

- Freire, H. (2011). *Educación en verde. Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*, Barcelona: Graó
- Gadotti, M. (2002). *Pedagogía de la Tierra*. México DF: Editorial siglo XXI.
- Goleman, D.; Barlow, Z. y Bennet, L. (2013). *Ecoeducación*. Barcelona: Editorial Juventud
- Juventeny, R. (2015). *Manual del buen paseante*. Pontevedra: Factoría K de Libros.
- Lemniscates (2015). *Árboles*. Barcelona: Ediciones Ekaré.
- Nogueiras, P. (2014). *Brinca Vai*. Pontevedra: Kalandraka
- Raymond-García, R. (2014). *Árboles en el camino*. Pontevedra: OQO
- Serres, A. (2008). *Una cocina tan grande como un huerto*. Madrid: Kókinos
- Tonucci, F. (1996). *La ciudad de los niños*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez

Fechas: Recepción 17.03.2016 | Aceptación 29.03.2016

Artículo terminado el 16 de marzo de 2016

Abelleira Bardanca, M. Á. (2016). Educar en la naturaleza en el asfalto. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), 5(1), pp. 105-115. Disponible en <http://www.reladei.net>



Ángeles Abelleira Bardanca
Escuela de Educación Infantil Milladoiro (Ames),
España
angelesabelleira@edu.xunta.es

Ángeles Abelleira, maestra con experiencia en dirección de centros, ha sido asesora de formación del profesorado, así como asesora técnica en la administración educativa en donde también ha tenido responsabilidades en la innovación y ordenación educativa. Autora, colaboradora y coordinadora de publicaciones relacionadas con la educación infantil, la convivencia escolar, evaluación, currículum educativo y valores, que le han supuesto prestigiosos premios y reconocimientos por su aportación a la innovación educativa. Es fundadora y coautora del blog *InnovArte Educación Infantil*.



NETWORK/EN LA RED

En la red: educar en la naturaleza

Ángeles Abelleira Bardanca

En la actualidad hablar de educación en la naturaleza parece indefectiblemente unido a movimientos alternativos, escuelas en el bosque, escuelas al aire libre o ecoescuelas, a las que ya dedicamos este apartado en el vol. 3 (2) de RELAdEI en 2014. Sin embargo, en esta ocasión nos gustaría “naturalizar” y normalizar ese binomio presentando sugerencias realizables en cualquier centro educativo, que tan sólo requieren de un cambio de posición con respecto a la Tierra, con una mirada planetaria, con conciencia ecológica y con compromiso por la sostenibilidad del medio en el que habitamos.

En el maremágnum de información que encontramos en la red cuando realizamos una búsqueda por términos como ecopedagogía, ecopensamiento, ecoeducación, ecoalfabetización, ecología, medioambiente o desarrollo sostenible, se hace necesaria una rigurosa selección, ya que, detrás de muchas de estas webs, hay otros intereses que van desde el negocio al adoctrinamiento.

Por ello, iniciaremos esta colaboración con La Carta de la Tierra, su origen, historia, el movimiento, acciones y publicaciones disponibles en el espacio web. A continuación, recogeremos la iniciativa The Green Schools, una organización que aglutina a centros educativos de todo el mundo que cumplen con tres objetivos: huella ambiental cero (incluyendo energía, agua, residuos y carbono), un impacto positivo en la salud y en el rendimiento de los ocupantes, así como que la totalidad de los estudiantes demuestren cono-

cimiento del medio ambiente. Una de las más reconocidas es la Green School de Bali en Indonesia, la escuela más ecológica del mundo en el 2012.

Pensando en cómo integrar educación y naturaleza en escuelas “más convencionales” o desde el ámbito familiar, presentaremos el blog de la psicóloga y divulgadora educativa Heike Freire, cuyo libro “Piensa en verde. Ideas para educar a niños y niñas a la naturaleza”, (2011), es una referencia en educación que ya ha sido traducido a cinco idiomas.

Finalmente, y atendiendo a la importancia de contar con recursos de calidad, tanto para el profesorado como para el alumnado, de entre los miles de fundaciones centradas en la defensa, estudio y cuidado del medio, hemos seleccionado algunas referencias internacionales en las que encontraremos información y materiales para ayudar en nuestra labor docente de educar en la naturaleza.



Imagen 1: Logo de La Carta de la Tierra.

Fuente: cartadelatierra.org

La Carta de la Tierra es un movimiento global de organizaciones e individuos que avalan la Carta de la Tierra y la utilizan para guiar la transición hacia un mundo más justo, sostenible y pacífico. Este es el texto de presentación del espacio web cartadelatierra.org, que también se puede seguir a través de redes sociales como Facebook, Twitter, LinkedIn, o en el canal Youtube, donde recogen spots publicitarios y entrevistas.

El proyecto de la Carta de la Tierra comenzó como una iniciativa de las Naciones Unidas, pero se desarrolló y finalizó como una iniciativa de la sociedad civil. En el año 2000, se concluyó el documento y la Comisión de la Carta de la Tierra, una entidad internacional independiente, la dio a conocer públicamente como una carta de los pueblos, en la Haya, Holanda.

La Carta de la Tierra es una visión de esperanza y un llamamiento a la acción, una declaración de principios éticos fundamentales para la construcción de una sociedad global justa, sostenible y pacífica en el Siglo XXI, que pretende inspirar en todas las personas un nuevo sentido de interdependencia global y de responsabilidad compartida para el bienestar de toda la familia humana, de la gran comunidad de vida y de las futuras generaciones.

En la página web, la información se organiza en tres grandes bloques:

- Descubra: donde se puede descargar la Carta, saber más de su origen, proceso de redacción, implicados, y su incidencia en la educación en el mundo.
- Actúe: con una invitación a la participación, a través del voluntariado en las distintas líneas de actuación.
- Aprenda: una extensa biblioteca virtual con documentos históricos, educación y capacitación de adultos, ensayos e investigación académica, políticas y leyes, un apartado dirigido a niños y jóvenes, donde se puede encontrar una adaptación para los más pequeños.

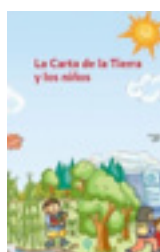


Imagen 2: Guía didáctica La Carta de la Tierra y los niños. Fuente: Carta de la Tierra-México

En un momento en que la educación para el desarrollo sostenible se ha transformado en un elemento esencial, la Carta de la Tierra ofrece un instrumento

educativo muy valioso que debería estar presente en todos los centros. Así damos acceso a una versión imprimible de la misma.



Imagen 3: Carta de la Tierra, documento.

Fuente: cartadelatierra.org

Ya en el ámbito de los centros educativos, queremos destacar la macroiniciativa The Green Schools Alliance.



Imagen 4: Logo de The Green Schools Alliance.

Fuente: GSA

La GSA, es una coalición internacional de escuelas sostenibles que fomenta la colaboración entre sus miembros para ayudarles a establecer y cumplir con los objetivos de sostenibilidad individuales y colectivos. La GSA es una red global que desde el año 2007 ha crecido orgánicamente llegando en la actualidad a más de 7.800 escuelas públicas y privadas en Estados Unidos y 53 países, cuyos miembros van desde escuelas rurales en la India a los distritos escolares más grandes en EE.UU.

La GSA es un semillero de comunidades que ayuda a convertir a los niños en los mejores guardianes de la Tierra, aprendiendo los unos de los otros, poniendo la pasión en acción. Ayuda a las escuelas para establecer los objetivos de sostenibilidad, tomando medidas, realizando un seguimiento y compartiendo el progreso. Según la propia GSA, tienen una visión del mundo donde cada persona es consciente del impacto que tienen en la creación de un futuro mediambiental, económicamente sostenible y equitativa.

Desde su portal web se puede acceder a información sobre la GSA y sus principios rectores, miembros, colaboradores, recursos y líneas de actuación, que se pueden agrupar en tres grandes bloques:

- I. Reducir nuestro impacto ecológico
- II. Educar y comprometer a nuestras comunidades
- III. Conectar con la Naturaleza

Se pueden seguir todas sus iniciativas y actuaciones en las redes sociales Facebook y Twitter.



Imagen 5: Logo Greenschool Bali.

Fuente: greenschool.org

Una de las más reconocidas Green School se encuentra en Bali, Indonesia, en la que se dispensa una educación natural, integral y centrada en los estudiantes, en uno de los entornos naturales más sorprendentes del planeta.



Imagen 6: Tiempo de juegos en la Green School de Bali.

Fuente: greenschool.org

Fue concebida por sus fundadores, el canadiense John Hardy y su esposa Cynthia, quienes en 2008 abrieron con 90 estudiantes en un campus hecho a medida en los campos de arroz y la selva. Desde entonces ha crecido tanto físicamente como en número de estudiantes, acogiendo en este momento a chicos de todo el mundo.



Imagen 7: Edificios principales Campus Greenschool

Bali. Fuente: greenschool.org

En el año 2012 fue distinguida con el reconocimiento de “Escuela más verde en la Tierra”

La Green School de Bali se esfuerza por ser lo más independiente posible de energía, mientras que la construcción de edificios verdes utilizando materiales naturales, principalmente bambú, hierba y barro. El campus se compone de varias estructuras que incluyen aulas, un gimnasio, salas de conferencias, la vivienda, oficinas, cocina, cafetería y un cuarto de baño. Ocupa un espacio de 7542 metros cuadrados. El proyecto arquitectónico fue nombrado finalista en el premio Aga Khan de Arquitectura en el 2010.



Imagen 8: arquitectura de bambú en la Greenschool de

Bali. Fuente: greenschool.org

Los estudiantes, además de seguir algunas asignaturas tradicionales, también participan en la agricultura, con jardines de cultivo de frutas y hortalizas, o en la producción de aceite de coco de los árboles de campus, la cosecha de miel y la cría de peces en los estanques de acuicultura.



Imagen 9: Campus Green School de Bali.

Fuente: greenschool.org

Cuentan con programas desde los primeros años, como podemos ver en este vídeo, y se puede seguir la vida en la Green school de Bali, a través de Facebook o Twitter, o se pueden realizar visitas de estudios para conocer el proyecto.



Imagen 10: actividades escolares en Green School de Bali. Fuente: greenschool.org

Tras la visita inspiradora a estas iniciativas, queremos volver la mirada hacia los contextos más habituales, la familia y la escuela, desde las que se debe fomentar el contacto y respecto al medio natural. Por ello hablaremos de ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza.



Imagen 11: Portada del libro “Educar en verde”, de Heike Freire. Fuente: Editorial Graó

Desde la publicación de *Educar en verde. Ideas para acercar a niños y niñas a la naturaleza*, hemos sabido de Heike Freire, pese a que su trayectoria profesional de remonta a muchos años atrás, colaborando en diversas instituciones, publicando un gran número de artículos relacionados con la innovación educativa e impartiendo conferencias y actividades de formación dirigidas tanto a familias como a educadores.



Imagen 12: Heike Freire. Fuente: educarenverde.blogspot.com.es

En *Educar en verde*, analizaba el déficit de vitamina N (naturaleza) que presentan los niños y jóvenes de hoy, así como las consecuencias de esta carencia en su bienestar tanto físico como psicológico. Ha sido tal la aceptación que ha tenido su publicación que a día de hoy es una referencia en cualquier ocasión en la que se trate sobre educación y naturaleza, de modo que

ha sido invitada a muchos foros, lo que la ha animado a “ampliar” el libro con el blog “Heike Freire. Salud, bienestar y aprendizaje con la naturaleza”. Se trata de una bitácora en la que además de recoger su biografía, talleres, conferencias o cursos impartidos, y libros publicados, también escribe periódicamente sobre temas variados, pero estrechamente relacionados con la carencia de naturaleza en la vida de los jóvenes, así entre los más leídos, encontramos: “¿Es verde la naturaleza?”, “Vitamina N para curar y prevenir el TDHA”, “Elogio de la pereza”, o “Corazones, no sólo cabezas en la escuela”. Se puede seguir a Heike Freire en Facebook y Twitter.

Tal y como apuntábamos al inicio, queremos cerrar esta colaboración sugiriendo organizaciones en cuyos espacios web encontraremos cantidad de información, recursos y materiales, inspiradores y favorecedores del conocimiento del medio natural así como de las amenazas que lo están poniendo en peligro.

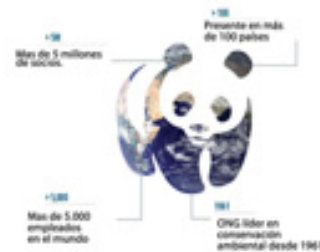


Imagen 13: Logo World Wide Fund for Nature. Fuente: wwf.es

La World Wide Fund for Nature (WWF), es una de las mayores organizaciones internacionales de conservación de la naturaleza, pionera en educación ambiental, a través de novedosos proyectos educativos basados en el desarrollo sostenible y la conservación, llegando a más de diez mil centros educativos.



Imagen 14: Logo Earth Action. Fuente: earthaction.org

Earth Action (EA), creada en la Cumbre de la Tierra en Río de Janeiro en 1992, es una de las más grandes redes de organizaciones, autoridades, ciudadanos y periodistas que trabajan juntos por un mundo más justo, pacífico y sostenible del mundo.



Imagen 15: Logo Amigos de la Tierra.

Fuente: www.tierra.org

Amigos de la Tierra es una asociación ecologista con la misión de fomentar el cambio local y global hacia una sociedad respetuosa con el medio ambiente, justa y solidaria. Destaca por el trabajo desarrollado por la construcción de una ciudadanía social y ambientalmente comprometida. Cuenta con más de un millón de socios en todo el mundo.



Imagen 16: Logo PNUMA.

Fuente: pnuma.org

El Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), desde 1972 es la voz del medio ambiente en el sistema de las Naciones Unidas. Actúa como catalizador, defensor, educador y facilitador para promover el uso sensato y el desarrollo sostenible del medio ambiente global. Pretende, entre otras, alentar la participación en el cuidado del medio ambiente, inspirando, informando y facilitando a las naciones y los pueblos los medios para mejorar su calidad de vida sin comprometer a la de las futuras generaciones.



**Organización de las Naciones Unidas
para la Alimentación y la Agricultura**

Imagen 17: Logo de la FAO.

Fuente: fao.org

La Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), pretende alcanzar la seguridad alimentaria para todos y asegurar que las personas tengan acceso a alimentos de buena calidad que les permitan llevar una vida activa y saludable. Entre otros sus objetivos son: la erradicación del hambre, la inseguridad alimentaria y la malnutrición; la eliminación de la pobreza y el impulso económico y social para todos; la ordenación y utilización sostenibles de los recursos naturales (agua, tierra, aire, clima), todo ello en beneficio de las generaciones presentes y futuras.

En esta colaboración intentamos transmitir que la naturaleza en la educación debe ir más allá de hablar de flores, pajaritos y mariposas, llegando incluso a los aspectos aparentemente inamovibles como son la arquitectura escolar o el consumo energético. Aún así, atendiendo a que esta revista se dirige principalmente a personas centradas en la educación de la infancia, debemos recordar que en esta etapa, lo fundamental es el establecimiento de hábitos, por ello, la solidaridad, la sostenibilidad, la ecología, la vida saludable, o el respeto al medio, deben estar presentes en cada una de nuestras acciones, que por nimias e insignificantes que puedan parecer, serán determinantes en la sensibilización ambiental de las niñas y de los niños.



Ángeles Abelleira Bardanca
Escuela de Educación Infantil Milladoiro (Ames)
España
angelesabelleira@edu.xunta.es

Ángeles Abelleira, maestra con experiencia en dirección de centros, ha sido asesora de formación del profesorado, así como asesora técnica en la administración educativa en donde también ha tenido responsabilidades en la innovación y ordenación educativa. Autora, colaboradora y coordinadora de publicaciones relacionadas con la educación infantil, la convivencia escolar, evaluación, currículum educativo y valores, que le han supuesto prestigiosos premios y reconocimientos por su aportación a la innovación educativa. Es fundadora y coautora del blog *InnovArte Educación Infantil*.



REVIEWS/RECENSIONES

Solo es el principio

Lucía Casal de la Fuente

TÍTULO *Ce n'est qu'un début (Solo es el principio)*

DIRECCIÓN Jean-Pierre Pozzi y Pierre Barougier

GUIÓN Jean-Pierre Pozzi, Pierre Barougier y Cilvy Aupin

PROTAGONISTAS Pascaline Dogliani, Isabelle Duflocq y alumnado de la escuela infantil Jacques Prévert de Le Mée-sur-Seine

MÚSICA Anouar Brahem Trio

FOTOGRAFÍA Jean-Pierre Pozzi, Pierre Barougier, Matthieu Normand y Andrés Mendoza

MONTAJE Jean Condé

PRODUCCIÓN Frédéric Albrecht, Isabelle Gripon, Jonathan Martinot, Laurence Hiribarrondo Palmer y Cilvy Aupin

PRODUCTORA Ciel de Paris Productions / Le Pacte

AÑO 2010

UBICACIÓN Le Mée-sur-Seine (Francia)

DURACIÓN 98 minutos

GÉNERO Documental, Enseñanza, Infancia, Didáctico, Existencialista, Social

TEMÁTICA Educación, Infancia, Educación Infantil, Escuelas Infantiles, Filosofía, Reflexión

IDIOMA Francés (con subtítulos en algunas lenguas, como en castellano)

Niñas y niños entran en el aula. Se sientan en círculo. En silencio, la maestra enciende una vela y la pone en el centro. En el suelo. Propone un tema. Amor. Autoridad. Diferencia. Inteligencia. Libertad. Estos son solo algunos de los conceptos sobre los que niñas y



niños de entre 3 y 4 años discuten, dialogan y ejemplifican libremente en una escuela francesa al sudeste de París. Se trata de un taller de filosofía ideado por la profesora Pascaline Dogliani dirigido a su alumnado.

En este documental se aprecia perfectamente cómo las alumnas y alumnos desenvuelven en la práctica competencias que implican la expresión oral, el compartimiento y respeto de ideas, su rebatimiento e incluso su justificación. Aprenden a conocerse y reconocerse gracias a la oportunidad que su maestra, que ante todo quiere escucharles, les brinda para reflexionar y debatir acerca de asuntos que no suelen ser objeto de trabajo en edades tan tempranas, donde la espontaneidad y la escucha son las reinas de este espacio para filosofar.

Estos tópicos van desde el abordaje de los estereotipos en la sociedad y prejuicios ligados a ellos, pasando por el tratamiento de los roles de género, la política, la familia y los problemas que surgen en el seno de la misma; hasta la exclusión social, y haciendo una parada en la realidad de la discapacidad. Pensar por uno mismo es lo más valorado, y compartirlo con el grupo de iguales, su plusvalía.

Lo abstracto también tiene lugar en el taller filosófico: se habla de inteligencia, de miedo y de amor, del derecho a pensar y opinar. Las niñas y niños definen constructos que ejemplifican, mayoritariamente, con vivencias propias. De algún modo, van hilando sus planteamientos en un contexto de tiempo-espacio meramente constructivista, donde la maestra, con sus preguntas y reflexiones, invita a la construcción y desarrollo de temas, asegurando la comprensión de estos por su alumnado. Estas sesiones tienen también un toque conectivista, a través del cual se comparte todo ello en algunas sesiones con las familias y la comunidad. El propio DVD es lo más conectivista que puede haber de todo el documental en sí, pues a través del mismo puede ser visto por millones de profesionales de la Educación Infantil que puedan llegar a implementar en sus aulas algo similar (hoy disponible también gratuitamente en internet).

Este documental es, ante todo y en mi opinión, una reivindicación límpida y hercúlea de las capacidades de la infancia, en muchas ocasiones, subestimadas e incluso olvidadas u obviadas. Y un ejemplo de buenas prácticas en la Educación Infantil, sin duda alguna.

Lucía Casal de la Fuente
Universidade de Santiago de Compostela (España)



Elogio del papel

Ángeles Abelleira Bardanca

TÍTULO *Elogio del papel. Contra el colonialismo digital*

AUTORA Roberto Casati

FECHA DE LA EDICIÓN 2015

ISBN 978-84-344-1919-3

PÁGINAS 224 | **FORMATO** 14,5 x 23 cm

ENCUADERNACIÓN Rústica con solapas

CUBIERTA Color | **EDITORIAL** Ariel

COLECCIÓN Filosofía

LUGAR Barcelona | **IDIOMA** Español

En los últimos años se ha llegado a clasificar al profesorado en función de si usa las tecnologías o no en sus clases, considerando, automáticamente, a los primeros en la lista de innovadores y a los otros en la de los tradicionales. Esta concepción se ha ido consolidando en foros, actividades formativas y publicaciones, tanto especializadas como de carácter divulgativo, sacralizando su uso y demonizando a quien no ve al alumnado como nativos digitales. Se nos han vendido las tecnologías como portadoras de una serie de virtualidades y de bondades para el aprendizaje, de modo que no se puede concebir la enseñanza sin ellas. Son muchos los que se adhieren a este discurso pegado al hilo de la sociedad, sin embargo son pocos los que analizan con objetividad la verdadera aportación -sin mediar otros intereses- de las tecnologías. Nunca, o casi nunca se habla de resultados, aunque pocos se atreverían a defender en público un discurso contracorriente.

Tanto para defensores como para detractores, in-



cluso para indecisos, sería de sumo interés la lectura de “Elogio del papel”, un ensayo filosófico sobre la atención, sobre el colonialismo digital, sobre los libros y la lectura. Roberto Casati, su autor, no es un reaccionario, más bien todo lo contrario, ya que este filósofo y pensador italiano que dirige el CNRS, centro líder en investigación europea sito en París, se declara usuario habitual de las tecnologías, ahora bien, sí se opone al colonialismo digital, defendiendo a ultranza el libro en papel como formato ideal para la lectura en profundidad y para proteger la atención.

Considera además que “*el libro en papel forma parte de un ecosistema y su función en dicho ecosistema no es sustituible por el libro electrónico*” (pp 33). Casati cree que el libro y la escuela podrían ser el terreno en el que se decide el futuro de la colonización digital “*De momento, ese terreno es una tierra de nadie, una zona intermedia entre, por un lado prácticas como la fotografía, que se han beneficiado de la migración digital, y por otro, prácticas como el ejercicio del voto, respecto a las cuales hay buenas razones para pensar que no debería migrar.*” (p. 35)

Elogio del papel está estructurado en cinco capítulos:

1. El triunfo del libro en la tormenta digital, en el que argumenta sobre la atención, el libro en papel y sus tipos (ensayos, enciclopedias, manuales), exponiendo que determinados textos se leen mejor en papel que en tableta.
2. El libro y la escuela, eje central de la publicación ya que defiende la lectura en profundidad en los centros.
3. El mito del nativo digital, en el que llega a preguntarse sobre si es necesario reformar la escuela para que se adapte a las nuevas tecnologías.
4. El argumento colonialista y el mito del rastro, razonando sobre la necesidad de digitalizarlo y grabarlo todo.
5. Resistir, ser creativo.

En la Conclusión presenta Recomendaciones para proteger la lectura en profundidad, un alegato sobre la verdadera función de la escuela y de los maestros.

He defendido la idea de que la escuela debe, en cierta medida, resistirse a las tecnologías distrayentes, precisamente porque ya cuenta por sí misma con la inmensa ventaja de ser un espacio protegido en el cual el zapping está excluido por definición; ventaja que le permitiría no tener que correr detrás del cambio tecnológico y al mismo tiempo, generar, gracias paradójicamente a sus inmensas inercias, el verdadero cambio, que es el desarrollo moral e intelectual de los individuos. (p. 219)

Roberto Casati, en este ensayo trata de mostrar cómo las tecnologías colonizan nuestras vidas y de cómo elegir de manera útil entre trayectorias que captan la atención, destacando las potencialidades de los

sistemas educativos tradicionales en un panorama en el que la atención del alumado ya ha sido conquistada por las tecnologías.

Ángeles Abelleira Bardanca

Maestra de educación infantil en la EEI Milladoiro (España), coautora del blog InnovArte Educación Infantil • <https://innovarteinfantilesp.wordpress.com>

María de Maeztu.

Una antología de textos

Lucía Casal de la Fuente

TÍTULO *María de Maeztu. Una antología de textos*
AUTORES Ángel Serafín Porto Ucha, Raquel Vázquez Ramil
FECHA DE LA EDICIÓN 2015
ISBN 978-84-9085-361-0
ISBN ELECTRÓNICO 978-84-9085-383-2
NÚMERO DE PÁGINAS 311
FORMATO 17 x 24 cm
ENCUADERNACIÓN Rústica
CUBIERTA Color
EDITORIAL Dykinson
LUGAR Madrid
IDIOMA Español

NOTA PRELIMINAR A mediados del año pasado me encontré en la Facultad de Ciencias de la Educación de Santiago de Compostela (Campus Norte) a Anxo Porto y a Raquel Vázquez. Muy contentos me contaron que habían publicado un libro y, con una sonrisa, me lo dedicaron y me lo regalaron. Gracias a Anxo, que ha formado parte del tribunal en mi Memoria para la Colación del Grado de Licenciada en Psicopedagogía titulada “A formación vocal na Educación Infantil”; y a Raquel, colaboradora tan atenta de RELAdEI, con la que tenemos la suerte de contar.

Siempre me han interesado los temas que vinculan educación, derechos, reivindicación y mujer. Las clases de la Dra. Rita Radl de 1º de Pedagogía en la USC me fascinaban. Más adelante, tuve la oportunidad de trabajar en el Museo Pedagógico de Galicia en una in-



vestigación sobre mujeres destacadas de la educación en Galicia.

Con mi compañera Julia Diz, nos sumergimos en vetustos textos y documentos cual ratillas de biblioteca para la extracción de datos, con los que contribuimos a Mulleres na Educación en Galicia, bajo la cabal coordinación de María José Méndez Lois. Para ser franca, y aun interesándome especialmente por los temas vinculados al feminismo y al papel de la mujer en la educación, desconocía la figura de María de Maeztu. Por ello, con mucho respeto pero también con curiosidad y paseniñamente, me fui adentrando en las páginas del mismo. Centraré esta recensión en los asuntos tratados en el libro más vinculados con la Educación Infantil, por el interés especial que suscita para RELAdEI.

María de Maeztu. Una antología de textos comienza con un Prólogo redactado por los autores de esta obra. Continúa con 5 capítulos que configuran el Estudio Introductorio, centrado en los pilares de su pensamiento social y pedagógico, y la evolución de estos, que parten del Krausismo y la renovación pedagógica y moral de la sociedad española; llegando al feminismo, donde el propagandismo adquiere también su peso considerable. Este Estudio Introductorio ocupa prácticamente una centena de páginas. Cabe resaltar para las lectoras y lectores de RELAdEI, debido a nuestra pasión e interés profesional por la Educación Infantil, que en el Capítulo 4 se indica que su primera plaza la obtuvo en la escuela pública de párvulos del Este de Santander en 1902 (p. 49).

El libro prosigue con la Antología de Textos propiamente dicha, organizada por temáticas y atendiendo a la cronología. En este punto procede hacer un alto para pararnos en sus experiencias y trabajos más destacados en el ámbito de la Educación Infantil, como fue su viaje a Londres en 1908. María de Maeztu fue becada por la Junta de Ampliación de Estudios, junto con otras 9 personas, para estudiar la sección de Pedagogía de la Exposición Franco-británica celebrada en dicha ciudad inglesa. Fruto de esta experiencia es el texto que se incluye en este libro (pp. 110-134), que atañe a la pedagogía en Londres y las Escuelas de Párvulos (1909), dentro de su etapa inicial.

En esta sección María de Maeztu:

Reivindica:

- La labor de las maestras y maestros (como elementos impulsivos y directores) en la transformación social “verificada” (p. 111).
- La educación de todas las personas, insistiendo en la de las clases pobres y humildes (p. 112).

- La educación de las niñas y niños pequeños en la lengua propia de su región: véase el caso de las escuelas de párvulos de Wales, que se distinguían en que el alumnado aprendía a leer en su propia lengua y no en la nacional (p. 118).

Destaca:

- El interés del pueblo inglés por la enseñanza y la implicación familiar en los procesos educativos de sus hijos. “*Los sábados a la tarde acuden los obreros a contemplar amorosos los trabajos de sus hijos.*” (p. 112)
- La existencia de “*conferencias para los padres y otras para las niñas mayores [atención especial merece el uso del género en esta frase] acerca del cuidado de los pequeños, modo de fajarlos y atenderlos, etc. Hay consultas gratis para casos especiales*” (p. 116).
- El juego, como hilo conductor básico de casi la totalidad de la enseñanza (p. 117, 118, 120); la música, a la que se le da gran importancia (p. 120) y la curiosidad (p. 127).

Crítica:

- Las exposiciones que observó en escuelas inglesas, como medio no adecuado, a su criterio, para conocer la enseñanza de un país, pues en ellas “*se nos presenta la obra acabada y no su ejecución; el término y no el proceso de la evolución escolar*” (p. 112).
- La formación ofrecida en las escuelas españolas a las mujeres. “*Esta [la escuela] sólo puso en sus manos armas inútiles: bordados y encajes que robaron el tiempo al estudio de la Higiene, para cuando madres criar a sus hijos...*” (p. 116).
- La brusca transición entre la escuela española de párvulos y la elemental (p. 131).

Son de singular atractivo también las páginas 131-134, donde María de Maeztu redacta propuestas de cambio y mejora para el sistema educativo español de aquel entonces. Por ejemplo, véase en la página 132 (5º apartado) la propuesta que abordaría el último punto citado del párrafo inmediatamente anterior sobre la transición.

Dentro de la Antología de Textos centrada en su pensamiento pedagógico especialmente resulta curioso “Mi primer recuerdo del maestro”, pues en él María de Maeztu:

- Centra su discurso en la cultura vinculada a la Academia, como “*el remedio único eficaz para su [del pueblo] salvación [...] pero no [...] la cultura a secas, sino la cultura superior, universitaria, de la cual había de emanar la cultura popular. Sin aquella no existe ésta; sin Universidad no hay Escuela*” (p. 198).
- Reivindica la honra del ejercicio del Magisterio: “*hora es ya de que se honre no sólo al artista, al literato o científico; sino al humilde maestro de escuela*” (p. 199).

Para terminar, se ofrecen las Fuentes Documentales y Bibliografía así como un Índice Onomástico, que no es sino un acierto y que las lectoras y lectores agradecemos.

Lucía Casal de la Fuente
Universidade de Santiago de Compostela

