

Il dinamismo sistemico-relazionale della famiglia e il benessere delle persone

Grazia Romanazzi*

Abstract

Nell'ambito delle scienze umane è nota da tempo e condivisa, con postura multi-prospettica, la complessità quale categoria ermeneutica entro cui la post-modernità si qualifica. Le vicissitudini trasformative – e non sempre migliorative – della famiglia tradizionale hanno configurato il reticolo relazionale dell'attuale compagine familiare. In tale contesto, finanche il benessere delle persone travalica i confini antinomici tra salute e malattia e si complessifica nello scambio dinamico con il contesto. La tradizione pedagogica di matrice montessoriana fonda l'urgenza attuale di ripensare il benessere personale in chiave bio-psico-sociale, a partire dalla cura della prima infanzia nel sistema familiare: «se prepareremo al fanciullo un ambiente in casa che sia confacente alle sue dimensioni, alle sue forze, alle sue facoltà psichiche, se ve lo lasceremo poi vivere liberamente, avremo fatto un grande passo verso la soluzione del problema educativo in genere, poiché avremo dato al bambino il suo ambiente»¹.

Within the humanities, the hermeneutic category of the complexity qualifies post-modernity and is long known and shared. The transformative vicissitudes of the traditional family have configured the relational network of the current family. In this context, even people's well-being transcends the antinomial boundaries between health and illness and is complexified in dynamic exchange with the context. The Montessori pedagogical tradition grounds the current urgency to rethink personal well-being from a bio-psycho-social perspective, beginning with early childhood care in the family system: «if we prepare for the child an environment in the home that is appropriate to his size, his strengths, his psychic faculties, if we then let him live there freely, we will have taken a great step toward solving the educational problem in general, for we will have given the child his environment»¹.

* Ricercatrice in Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Macerata.

¹ M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, Garzanti, Milano 2000, p. 83.

Parole chiave: famiglia, benessere, pedagogia montessoriana

Key words: family, well-being, Montessori pedagogical tradition

1. La famiglia complessa: uno sguardo interdisciplinare

Nella vorticoso complessificazione della contemporaneità, la famiglia ha subito cambiamenti sostanziali, di natura morfologica e lemmatica, al punto tale da preferirsi, attualmente, la declinazione al plurale e, finanche, ad approfondire il dinamismo simbolico nella dizione delle “relazioni educative familiari”.

«La categoria sociologica della “complessità”, in luogo di aprire possibili scenari multicomprendivi e polisemici, innesca, in termini pedagogici, il gravoso circuito tendenziale dell’approssimazione ermeneutica: una sorta di “effetto-placebo” contro la caduta, riscontrata da più parti, delle vane certezze post-positivistiche»².

Intuitivamente, i primi mutamenti sopraggiunti sono di natura strutturale.

Le famiglie numerose della tradizione patriarcale hanno subito un processo di “nuclearizzazione” intorno alla coppia genitoriale e di “minimizzazione” dei vincoli di parentela, ovvero di solidarietà, fedeltà, amicizia, appartenenza e coesione sociale: peculiarità proprie di un familismo pubblico, esteso ben oltre la riservatezza dell’intimismo strettamente parentale.

Il risultato inatteso è che «il declino della famiglia tradizionale, centrata sull’autorità parentale, sulla gerarchia e sul potere, non abbia prodotto delle personalità dinamiche, degli individui emancipati e liberi dai vincoli e liberi d’agire, come ci si sarebbe potuto aspettare, ma delle persone fragili e subordinate alle regole ferree e impersonali del mercato»³.

Oggi siamo dinanzi a una famiglia ambivalente: se, per un verso, essa pare alleggerita «del peso e degli obblighi e delle tradizioni. Di fatto è diventata più complessa, tessendo legami sempre più aggrovigliati, basati sui sentimenti e sulle libertà individuali»⁴.

² M. Corsi - M. Stramaglia, *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*, Armando Editore, Roma 2009, p. 13.

³ J.E. Dizard - H. Gadlin, *La famiglia minima. Forme della vita familiare moderna*, FrancoAngeli, Milano 1996, p. 8.

⁴ L. Cadei, *Riconoscere la famiglia. Strategie di ricerca e pratiche di formazione*, Unicopli, Milano 2010, p. 12.

La trasposizione dell'attuale complessità familiare sul piano educativo coincide con un connubio, improvvisto, tra la categoria sociologica del "transito" inter e trans-culturale e la categoria pedagogica della "transizione" evolutivo-progettuale e relazionale⁵. Da questa infausta intersezione di paradigmi interpretativi origina un'educazione familiare incerta, precaria e manchevole delle funzioni peculiari di contenimento, orientamento e cura dei figli.

In considerazione dell'intreccio delle innumerevoli variabili intervenute nel tempo, si predilige, oggi, discutere di pedagogia delle relazioni educative familiari. «Se la "pedagogia della famiglia" risponde al criterio univoco di una stimata "stabilità familiare" e la "pedagogia delle famiglie" al polimorfismo strutturale, complesso e diacronico nelle compagini domestiche, la pedagogia delle relazioni educative familiari identifica nelle *relazioni educative* la specificità della "famiglia" oggetto di indagine, decretando il primato dell'*educazione* quale cartina di tornasole della "famiglia" pedagogicamente avvertita»⁶.

Nondimeno, D. Winnicott affermava che «la famiglia conserva sempre la sua importanza ed è responsabile di gran parte del nostro viaggiare. Abbandoniamo la casa, emigriamo, ci spostiamo da est a ovest, dal sud al nord per il bisogno di rompere i legami, ma poi periodicamente ci mettiamo in viaggio verso casa solo per rinnovare i contatti»⁷.

È lecito dedurre che finanche l'atteggiamento psichico di ciascuno nei confronti della famiglia, in specie quella di origine, è di per sé complesso: altalenante tra "attaccamento" e "differenziazione".

Sul versante sociologico, la fuggevole liquidità moderna è ontologicamente dicotomizzata tra ordine e caos: un'"ambivalenza" irriducibile e "indecidibile", secondo Z. Bauman⁸ e confermata dalla misura fisica dell'entropia, ovvero dal disordine "deterministico", a cui ogni processo tende naturalmente.

Eguualmente, dando credito al secondo principio della termodinamica, tutti i sistemi naturali cercano un "assestamento equiprobabile" di caos,

⁵ Cfr. M. Corsi - M. Stramaglia, *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*, cit.

⁶ *Ibi.*, p. 20.

⁷ D.W. Winnicott, *La famiglia e lo sviluppo dell'individuo*, Armando Editore, Roma 1968, p. 59.

⁸ Cfr. Z. Bauman, *Modernità e ambivalenza*, Bollati Boringhieri, Torino 2010.

che equivale a dire una “misura accettabile” di disordine elementare, entro un sistema organizzato di relazioni.

Principi di apparenza e appartenenza disciplinare diametralmente opposta giungono a una sintesi dialettica nell’ermeneutica di E. Morin⁹, che organizza “arcipelaghi di sistemi” nell’“oceano del disordine”, operando un *upgrade* dall’“ordine certezza” all’“ordine problema”, che origina nel disordine.

«L’esistenza è moderna nella misura in cui contiene l’*alternativa* tra ordine e caos»¹⁰.

Nel *proprium* pedagogico, «una famiglia, in ultima ratio, è tale se educa. La principale *sfida* delle moderne famiglie di fronte alla società complessa è, dunque, quella di legittimarsi quale luogo educativo di “transizione”, e di “transizioni maturative”, pur essendo essa stessa “transitante”»¹¹.

2. Le interazioni sistemico-relazionali tra la famiglia e l’ambiente nella tradizione pedagogica

La capacità di continuare a rintracciare, nella famiglia attuale, un sistema di relazioni significative rinsalda la trama lisa delle interconnessioni esistenziali nelle moderne «famiglie transitorie e persone transianti, dall’identità incerta e frammentaria»¹².

La paternità scientifica dell’approccio sistemico-relazionale applicato allo studio delle dinamiche educative viene riconosciuta a L. von Bertalanffy¹³, un biologo che, insieme ad altri esponenti delle cosiddette “scienze dure”, nel 1954 postulò la Teoria dei Sistemi Generali. Dunque, per indagare i campi di interesse pedagogico con nuovi strumenti interpretativi, si rivelò fondamentale l’apporto sinergico di una *équipe* multidisciplinare, composta da un economista, un biomatematico, un fisiologo e un biologo, alla ricerca di un postulato che esaurisse o aspirasse a comprendere la totalità empirica dei fenomeni naturali. Su questi insistono diverse cau-

⁹ Cfr. E. Morin, *Il metodo. La natura della natura*, Raffaello Cortina, Milano 2001.

¹⁰ Z. Bauman, *Modernità e ambivalenza*, cit., p. 16.

¹¹ M. Corsi - M. Stramaglia, *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*, cit., p. 20.

¹² *Ibi.*, p. 17.

¹³ Cfr. L. von Bertalanffy, *Teoria generale dei sistemi: fondamenti, sviluppo, applicazioni*, Mondadori, Milano 2004.

se concomitanti e interdipendenti, che, nell'evoluzione e aggiustamento complessivo e condiviso, raggiungono un equilibrio omeostatico.

La totalità, dunque, è ben altro *oltre* la somma delle singole componenti.

Il tutto sociale è caratterizzato dalle relazioni di reciprocità tra elementi che si interconnettono e sintonizzano sulle medesime frequenze emotive e relazionali, al fine di rispondere dinamicamente alle sollecitazioni dei cambiamenti intra, extra e inter-sistemici.

Nell'accezione lumeggiata da L. von Bertalanffy, la famiglia attuale si configura quale sistema dinamico e aperto, ovvero coinvolto in un processo di scambio permanente con l'ambiente esterno e, specificamente, con il contesto sociale *nel* quale si colloca, *con* il quale condivide i codici comunicativi e *del* quale comprende i processi di significazione.

La produzione di senso e il simbolismo legato alla comunicazione e comprensione reciproca sono ciò che contraddistingue i sistemi sociali dai sistemi biologici.

Nondimeno fa eccezione la famiglia quale micro-sistema sociale, inarrestabilmente in evoluzione poiché sollecitato da innumerevoli micro-transizioni intra-familiari e dinamiche reticolari con il macro-sistema societario.

L. von Bertalanffy, a ben guardare, offre un'inedita concezione scientifica del mondo e investe gli studi sociali sulla famiglia di una luce prospettica che richiama la visione cosmica di Maria Montessori.

Mario M. Montessori Jr., attraverso le parole del professor Perquin dell'Università di Nijmegen, Paesi Bassi, testimonia il respiro interdisciplinare delle osservazioni scientifiche di sua nonna che «senza rendersene conto, [...] rese possibile l'incontro tra pedagogia, psicologia moderna, sociologia, e persino teologia e filosofia»¹⁴, nell'intento di contribuire a una "scienza globale dell'uomo": sintesi concettuale degli apporti di ogni singola disciplina.

Nello scambio sistemico con l'ambiente, M. Montessori ravvede il compito cosmico di ciascun essere umano: proseguire l'evoluzione della specie, in connessione con l'universo e nel rispetto dell'ordine naturale delle cose.

¹⁴ N. Perquin, cit. in M.M. Montessori Jr., *L'educazione come aiuto alla vita. Comprendere Maria Montessori*, Il leone verde, Torino 2018, p. 17.

«L'ordine e il disordine infantili, e i successi che si possono ottenere, dipendono spesso dall'osservanza dei più piccoli particolari, perciò solo con l'esercizio si arriva ad avere un risultato soddisfacente»¹⁵.

L'esplorazione attiva dell'ambiente da parte dei bambini è nutrimento per la mente infantile e direttamente collegata allo sviluppo dell'intelligenza.

Il compito precipuo degli adulti «non è tanto di impartire degli insegnamenti, quanto di risvegliare e sviluppare le forze spirituali»¹⁶ e l'interesse che muove il fanciullo ad auto-educarsi nella ripetizione e nel perfezionamento dell'esercizio.

«Il primo passo che deve compiersi nei nostri metodi – è una specie di chiamata all'allievo: una *chiamata* ora all'attenzione, ora alla sua vita interiore, ora alla vita sociale»¹⁷.

In un brano de *Il bambino in famiglia*, Maria Montessori descrive, con una lucidità quasi cruda e peraltro attualissima, il carattere morale dei bambini, la cui natura risulta profondamente “incompresa” e del tutto nuova, tanto per le disparate scienze che, con specifiche posture, hanno approcciato lo studio dell'infanzia, quanto per l'adulto in generale. L'illustre Dottoressa denuncia un imperdonabile errore commesso «inconsapevolmente verso la parte più delicata dell'umanità»¹⁸ da parte di adulti ignari di una serie di «attitudini e possibilità d'azione pratica del tutto opposte o, certo, assai lontane da quelle credute universalmente come proprie dell'infanzia»¹⁹.

In accordo con la Nostra, il primo di questi tratti distintivi è, senza dubbio alcuno, il desiderio manifestato chiaramente dai bambini di rendersi indipendenti dagli adulti in tutte le attività e circostanze possibili, fatto salvo il caso di assoluta necessità.

«Evidentemente queste attività spontanee, che derivano dalle misteriose forze della vita interiore, erano state sopraffatte e nascoste dall'intervento energico e inopportuno dell'adulto, il quale credette di fare tutto pel bam-

¹⁵ M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, cit., p. 123.

¹⁶ *Ibi.*, p. 118.

¹⁷ M. Montessori, *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini. Edizione critica*, Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma 2000, p. 241.

¹⁸ M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, cit., p. 7.

¹⁹ *Ibidem.*

bino, sostituendo la sua attività a quella infantile e forzando il bambino a sottomettersi continuamente alla sua iniziativa ed al suo volere»²⁰.

In questa affermazione, M. Montessori disvela l'errore, comune e atavico, di equiparare l'educazione all'adattamento, «diretto e perciò violento»²¹, del bambino all'ambiente degli adulti: nient'affatto corrispondente e responsivo «ai bisogni della sua vita – non soltanto fisica – ma anche, e soprattutto, ai bisogni psichici di sviluppo e di espansione intellettuale e morale»²².

In tale accezione, l'azione educativa diviene una lotta tra un adulto, forte e prevaricante, e un bambino, troppo debole per rivendicare il proprio diritto esistitivo e distintivo, sottomesso alla volontà adulta e, pertanto, misconosciuto nella peculiare personalità infantile. «Tale atteggiamento è così radicato che prevale anche nella famiglia verso il figlio più amato, e si intensifica poi nella scuola, che rappresenta quasi sempre il luogo ove si compie metodicamente l'adattamento diretto e prematuro alle necessità del mondo dell'adulto [...]. Molto spesso l'accordo educativo della famiglia e della scuola si risolve in un'alleanza di forti contro il debole»²³.

Di tal fatta, l'educazione diviene un'emergenza sociale: un'azione di emancipazione degli oppressi²⁴, al fine di riconoscere e tutelare i tanti bambini che, ancora oggi, non hanno la possibilità di affermare il diritto di avere voce nel capitolo della propria esistenza e di essere ascoltati dai propri adulti di riferimento.

«Tra l'adulto e il bambino era sorto un dissidio che durava indisturbato da secoli: oggi il bambino ha scosso l'equilibrio sociale tra i due termini in lotta. È questo rivolgimento, che ci spinge all'azione, non soltanto verso gli educatori, ma verso tutti gli adulti – e specialmente i genitori»²⁵.

3. Ambiente e benessere

L'importanza dell'interazione con l'ambiente era stata ampiamente intuita già da M. Montessori e dai biologi evolucionisti che giunsero «ad

²⁰ Ibi., p. 8.

²¹ Ibi., p. 9.

²² *Ibidem*.

²³ Ibi., pp. 9-10.

²⁴ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971.

²⁵ M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, cit., p. 8.

attribuirgli la facoltà di agire grandemente sulla vita e sulla forma di questi esseri [viventi], mutandoli o trasformandoli»²⁶.

La peculiarità dell'essere umano è la capacità e possibilità di creare un ambiente confacente a sé, piuttosto che adattarsi a quello naturale. «L'uomo vive in un ambiente sociale, nel quale agiscono certe determinate forze spirituali: i rapporti dell'uomo con i suoi simili. Questi rapporti costituiscono la vita sociale»²⁷ e consentono a ciascuno di sviluppare le proprie facoltà. L'ambiente tipicamente adulto differisce da quello infantile non soltanto rispetto alle dimensioni – che pure influiscono sulla coscientizzazione e sullo sviluppo di una sana relazione dinamico-spaziale del sé con gli oggetti – ma anche nella facilitazione o inibizione dei movimenti.

«Il movimento aiuta lo sviluppo psichico e questo sviluppo si esprime a sua volta con ulteriore movimento e azione. Si tratta così di un ciclo, perché psiche e movimento appartengono alla stessa unità. Vengono in aiuto anche i sensi, poiché il bambino che non ha occasione di esercitare un'attività sensoriale ha un minor sviluppo della mente»²⁸.

Di conseguenza, la maggior parte dei bambini, vivendo nel mondo degli adulti, non dispone di un ambiente confacente alle proprie potenzialità evolutive. Molti si comportano come se fossero eternamente insoddisfatti e incontentabili, irrequieti e svogliati, persino oppositivi.

Specularmente, taluni genitori, che sembrano dotati di calma e pazienza infinite, in quanto raramente o quasi mai intervengono ad arginare questi comportamenti “capricciosi”, vengono incensati di una presunta “bontà”.

Tuttavia, è M. Montessori a precisare: «La vera bontà non consiste nel sopportare ogni aberrazione, ma nel cercare i mezzi per evitarla; consiste in ogni atto che dia al bambino la possibilità di vivere con naturalezza»²⁹.

Emerge, dunque, l'idea modernissima che il benessere dell'infanzia derivi dalla felice combinazione di fattori bio-pico-sociali: «se prepareremo al fanciullo un ambiente in casa che sia confacente alle sue dimensioni, alle sue forze, alle sue facoltà psichiche, se ve lo lasceremo poi vivere liberamente, avremo fatto un grande passo verso la soluzione del problema educativo in genere, poiché avremo dato al bambino il suo ambiente»³⁰.

²⁶ *Ibi.*, p. 81.

²⁷ *Ibidem.*

²⁸ M. Montessori, *La mente del bambino*, Garzanti, Milano 1999, p. 144 (ed. or. 1952).

²⁹ M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, cit., p. 87.

³⁰ *Ibi.*, p. 83.

L'ambiente, insieme al benessere fisico, a quello psicologico, al livello di indipendenza, alle relazioni sociali e alle credenze personali identificabili con la spiritualità, è espressamente ricompreso tra i sei grandi ambiti-chiave individuati dall'Organizzazione Mondiale della Sanità per descrivere la "qualità della vita", intesa quale percezione personale di ritenere soddisfatti i propri bisogni e riconosciute le proprie possibilità di realizzazione, indipendentemente dalle iniziali condizioni di salute fisica o di natura socio-economica.

L'OMS legittima, dunque, la dimensione olistica – o montessoriana-mente cosmica – della salute, intesa come «uno stato di completo benessere fisico, sociale e mentale, e non soltanto l'assenza di malattia o di infermità»³¹. La salute perde di astrazione concettuale e si arricchisce di empiria praticabile quotidianamente quale risorsa personale e sociale e destinataria di specifiche azioni di "educazione alla salute", ovvero di «opportunità di apprendimento consapevolmente costruite, che comprendono alcune forme di comunicazione finalizzate a migliorare l'*alfabetizzazione alla salute*, ivi compreso l'aumento delle conoscenze e a sviluppare *life skills* che contribuiscano alla *salute* del singolo e *della comunità*»³².

D'altronde, la recente pandemia da Covid-19 ha palesato l'incompletezza, l'inefficienza e l'insostenibilità teoretica di un concetto di benessere, inteso esclusivamente in termini di igiene medico-scientifica.

Già nel 2017, M. Singer, N. Bulled, B. Ostrach e E. Mendenhall avevano postulato il «modello sindemico della salute, incentrato sul complesso biosociale, che consiste nell'interazione di malattie, co-presenti o sequenziali, e fattori sociali e ambientali, che favoriscono e potenziano gli effetti negativi dell'interazione con la malattia» (traduzione mia)³³.

Nel 2020, R. Horton definisce il Covid-19 una sindemia, ovvero un'aggregazione di malattie che sedimentano le stratificazioni e le vulnerabilità sociali pre-esistenti e, pertanto, richiede una soluzione complessa e inte-

³¹ E. Barbera - C. Tortone - S.C. DoRS Regione Piemonte ASL TO3 (eds.), *Glossario O.M.S. della Promozione della Salute*, Centro Regionale di Documentazione per la Promozione della Salute DoRS, Torino 2012, p. 1.

³² Ibi, p. 5.

³³ Cfr. M. Singer - N. Bulled - B. Ostrach - E. Mendenhall, *Syndemics and the biosocial conception of health*, in «The Lancet», 389 (10072) (2017), p. 941.

grata, ben oltre il controllo epidemico e l'approccio biomedico al singolo paziente³⁴.

A ulteriore conferma del carattere pluri, inter e transdisciplinare del concetto di benessere degli adulti e dei bambini – che, a ben guardare, si innesta nella profondità semantica, teorica e simbolico-culturale dell'idea di persona – il medico opera una sintesi conclusiva delle sue riflessioni attraverso un'apertura epistemica ed ermeneutica tipicamente pedagogica: «le nostre società hanno bisogno di speranza» (traduzione mia)³⁵.

4. Conclusione

Dalla tradizione pedagogica montessoriana, pocanzi menzionata a titolo esemplificativo, ereditiamo l'esortazione a *ri-scoprire* l'infanzia, in specie nei tratti peculiari della natura e dello sviluppo psichico. Questi – non è superfluo né banale ribadire – possono manifestarsi esclusivamente quale esito di un processo di liberazione ed “esplosione” del potenziale represso, più o meno consapevolmente e volontariamente, dagli adulti.

Sovente, i genitori in primis e nondimeno taluni insegnanti incespicano nella convinzione, erronea e pericolosamente onnipotente, di poter plasmare la “cera molle” dei bambini, come fossero vasi che imprimono una forma a una creazione personale. «La soluzione prospettata dalla Montessori [...] consistette nel riconoscere il primato del principio dell'“aiutami a fare da solo”, per “pacificare” il dissidio esistente fra bambino e adulto. L'esperienza avrebbe rappresentato la guida migliore nel segnalare, di volta in volta, al genitore o all'educatore la “soglia di intervento” da rispettare per non fungere da ostacolo allo sviluppo infantile»³⁶.

La speranza, accennata da R. Horton quale prospettiva pedagogica di cambiamento individuale, ha recentemente trovato conferma e traduzione nei percorsi formativi proposti dall'Istituto Superiore di Sanità e incentrati sulle *life skills*, definite in termini di «abilità di base che mettono in grado gli individui di diventare protagonisti delle proprie scelte e di

³⁴ Cfr. R. Horton, *Offline: COVID-19 is not a pandemic*, in «The Lancet», 396 (10255), 2020, p. 874.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ E. Scaglia, *Montessori e Il bambino in famiglia: per una pedagogia della prima infanzia come pedagogia della liberazione*, in «Formazione Lavoro Persona», 29 (IX) (2019), p. 139.

correggere cattive abitudini o comportamenti a rischio»³⁷. Le aree di apprendimento di tali abilità – “imparare a sapere”, “imparare a essere” e “imparare a vivere insieme” – delineano, ancora una volta, i contorni di una società dinamica e interattiva, che, a partire dalla famiglia, dirama la propria rete sistemico-relazionale.

Riferimenti bibliografici

- Aguzzoli C. - De Santi A. - Geraci A. (eds.), *Benessere e gestione dello stress secondo il modello biopsicosociale: focus su scuola, università e sanità*, Istituto Superiore di Sanità, Roma 2021 (Rapporti ISTISAN 21/4).
- Barbera E. - Tortone C. - S.C. DoRS Regione Piemonte ASL TO3 (eds.), *Glossario O.M.S. della Promozione della Salute*, Centro Regionale di Documentazione per la Promozione della Salute DoRS, Torino 2012.
- Bauman Z., *Modernità e ambivalenza*, Bollati Boringhieri, Torino 2010.
- Cadei L., *Riconoscere la famiglia. Strategie di ricerca e pratiche di formazione*, Unicopli, Milano 2010.
- Corsi M. - Stramaglia M., *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*, Armando Editore, Roma 2009.
- Dizard J.E. - Gadlin H., *La famiglia minima. Forme della vita familiare moderna*, FrancoAngeli, Milano 1996.
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971.
- Horton R., *Offline: COVID-19 is not a pandemic*, in «The Lancet», 396 (10255), 2020.
- Morin E., *Il metodo. La natura della natura*, Raffaello Cortina, Milano 2001.
- Montessori M., *La mente del bambino*, Garzanti, Milano 1999, ed. or. 1952.
- Montessori M., *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini. Edizione critica*, Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma 2000.
- Montessori M., *Il bambino in famiglia*, Garzanti, Milano 2000, p. 123.
- Perquin N., cit. in M.M. Montessori Jr., *L'educazione come aiuto alla vita. Comprendere Maria Montessori*, Il leone verde, Torino 2018.
- Scaglia E., *Montessori e il bambino in famiglia: per una pedagogia della prima infanzia come pedagogia della liberazione*, «Formazione lavoro persona», 29 (IX) (2019).
- Singer M. - Bulled N. - Ostrach B. - Mendenhall E., *Syndemics and the biosocial conception of health*, in «The Lancet», 389 (10072) (2017).
- von Bertalanffy L., *Teoria generale dei sistemi: fondamenti, sviluppo, applicazioni*, Mondadori, Milano 2004.
- Winnicott D.W., *La famiglia e lo sviluppo dell'individuo*, Armando Editore, Roma 1968.

³⁷ C. Aguzzoli - A. De Santi - A. Geraci (eds.), *Benessere e gestione dello stress secondo il modello biopsicosociale: focus su scuola, università e sanità*, Istituto Superiore di Sanità, Roma 2021 (Rapporti ISTISAN 21/4), p. 66.