

I lettori che desiderano
informazioni sui volumi
pubblicati dalla casa editrice
possono rivolgersi direttamente a:

Carocci editore
via Sardegna 50,
00187 Roma,
telefono 06 42 81 84 17,
fax 06 42 74 79 31

Visitateci sul nostro sito Internet:
<http://www.carocci.it>

«Che vivano liberi e felici...»

Il diritto all'educazione
a vent'anni dalla Convenzione di New York

A cura di Emanuela Toffano Martini e Paolo De Stefani



Carocci editore

Volume pubblicato con il contributo dell'Università degli Studi di Padova – Dipartimento di Scienze dell'Educazione (Progetto di Ricerca di Ateneo: *Il progetto pedagogico della Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia a vent'anni dalla sua adozione. Diritto all'educazione e educazione ai diritti umani: bilancio e prospettive all'incrocio tra saperi*, 2009-11 – Responsabile scientifico Emanuela Toffano), della Regione del Veneto, della Provincia di Padova – Assessorato ai Servizi Sociali, e della Fondazione della Cassa di Risparmio di Padova e Rovigo.



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA



Provincia di Padova



Fondazione

Cassa di Risparmio di Padova e Rovigo

Il presente volume è stato sottoposto a un doppio processo di *peer review*, che ne ha attestato la validità scientifica.

1^a edizione, aprile 2012

© copyright 2012 by Carocci editore S.p.A., Roma

Realizzazione editoriale: Omnibook, Bari

Finito di stampare nell'aprile 2012
dalla Litografia Varo (Pisa)

ISBN 978-88-430-6378-9

Riproduzione vietata ai sensi di legge
(art. 171 della legge 22 aprile 1941, n. 633)

Senza regolare autorizzazione,
è vietato riprodurre questo volume
anche parzialmente e con qualsiasi mezzo,
compresa la fotocopia, anche per uso interno
o didattico.

Indice

Prefazione	15
di <i>Emanuela Toffano Martini</i> e <i>Paolo De Stefani</i>	

PARTE PRIMA

Atti del Convegno «*Che vivano liberi e felici...*».

Il diritto all'educazione

a vent'anni dalla Convenzione di New York

Università di Padova, Aula Magna "Galileo Galilei"

23 ottobre 2009

Un momento particolare all'insegna dell'universale.	
Introduzione al Convegno	25
di <i>Emanuela Toffano Martini</i>	

Indirizzi di saluto

Giuseppe Zaccaria	33
Giuseppe Milan	35
Marco Mascia	37
Lucio Strumendo	39

Renato Anòè	43
Alfredo Zannini	47
Matteo Segafredo	50
 Testimonianze a vent'anni dalla Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza	
1989-2009: la Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia compie vent'anni lungo il cammino del- la civiltà del diritto universale di <i>Antonio Papisca</i>	55
Il Centro di pedagogia dell'infanzia: pensare e fare di <i>Diega Orlando Cian</i>	61
 Prima sessione. I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza: un'eredità tra ieri e oggi	
«Che vivano liberi e felici...». Significato e senso di una proposta. Relazione di apertura di <i>Emanuela Toffano Martini</i>	67
Domande fondamentali invece di fondamenti. La pe- dagogia del rispetto in Janusz Korczak di <i>Sigrid Tschöpe-Scheffler</i>	90
La Convenzione del 1989: grado di attuazione e pro- spettive future di <i>Dora Giusti</i>	98

**Seconda sessione. Il diritto all'educazione:
una sfida tra ricerca ed esperienza**

Il riconoscimento del bambino come individuo capace. I fondamenti dell'educazione nello spirito dei diritti dei bambini	109
di <i>Robi Kroflič</i>	

Educare meno, educare tutti. Il diritto all'istruzione: radici, necessità, aporie	124
di <i>Raffaele Mantegazza</i>	

Educare alla pace in una situazione di conflitto	134
di <i>Dalia Landau</i>	

Educarci comunità	142
di <i>Luca Ramigni</i>	

Il diritto di ridere restituito: dalle strade di Bucarest alle strade del mondo	147
di <i>Silvia Baraldi e Loris Panzeri</i>	

Il diritto all'educazione come diritto dei bambini alla partecipazione	154
di <i>Daniela Renzi</i>	

Il gioco come diritto umano. Conclusione del Convegno	164
di <i>Paolo De Stefani</i>	

La fase preparatoria al Convegno

La "libera" voce di bambini e adolescenti. Prodotti multimediali e spettacolo teatrale	177
di <i>Elettra Maggiolo</i>	

PARTE SECONDA

Studi, riflessioni, esperienze tra accademia e territorio

Sezione prima

Dimensioni istituzionali, normative e sociologiche della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza

**Il processo di attuazione in Italia della Convenzione
sui diritti del fanciullo del 1989** 189
di *Roberta Ruggiero*

**Il diritto all'educazione/istruzione: come si pone l'Ita-
lia nei confronti delle disposizioni internazionali?** 203
di *Monica Gazzola*

**La voce del minore in sede giudiziaria: i riflessi del-
l'art. 12 della Convenzione di New York nell'ordina-
mento giuridico interno** 215
di *Federica Turlon*

La condizione giuridica del minore straniero 220
di *Martina Meneghelo*

Bambini e carcere: quali diritti? 229
di *Alessandra Cesaro*

**Ragazze e ragazzi nei contesti di cura. Crescere tra
pari e partecipare nelle comunità di accoglienza** 235
di *Valerio Belotti*

Sezione seconda

Dimensioni etico-filosofiche e psicologiche dell'educazione

**Diritti dell'infanzia e diversità culturale: significati
locali e vocazione universale** 257
di *Caterina Foppa Pedretti*

L'educazione simbolica di <i>Giorgio Bonaccorso</i>	271
L'intelligenza come ascolto. La dignità del volto nei bambini di <i>Ilaria Malaguti</i>	278
La coscienza del bambino tra passività e libertà di <i>Giuseppe Grampa</i>	283
Vivere da adulti la relazione con il bambino soggetto di diritti di <i>Daniele Loro</i>	287
Rinnovare le comunità attraverso l'educazione al perdono: una prospettiva di pace di <i>Robert D. Enright</i>	297
 Sezione terza Dimensioni pedagogiche e storico-culturali dei diritti del bambino e dell'adolescente 	
Per un'educazione alla cittadinanza: diari di ragazzi in guerra, ieri e oggi di <i>Carla Callegari</i>	317
L'educazione al patrimonio culturale di <i>Fabio Targhetta</i>	327
Leggere di <i>Donatella Lombello</i>	334
I diritti dei bambini in rapporto ai media di <i>Rinalda Montani</i>	338

Bambini e bambine: diritto al riposo e al tempo libero. Riflessioni e prospettive nella situazione italiana	347
di <i>Nicola S. Barbieri</i>	

“Non toccare!”. Nuovi giocattoli per il gioco tattile	360
di <i>Roberto Pittarello</i>	

Il diritto dei bambini al movimento	372
di <i>Giuliana Pento</i>	

Il valore del gruppo associativo	379
di <i>Giorgio Bezze</i>	

Sezione quarta
Dimensioni pedagogiche e ambientali
del crescere in città

Forma è formazione	387
di <i>Stefanos Antoniadis</i>	

Il benessere in città e il gioco come indicatore irrinunciabile	394
di <i>Chiara Mauro</i>	

Tempo per “spaziare” e spazio per “temporeggiare”	401
di <i>Elettra Maggiolo</i>	

Diritto alla partecipazione di bambini e famiglie alla vita della comunità. Appunti da un’esperienza	408
di <i>Andrea Frosi</i>	

Infanzia e sostenibilità urbana: il diritto alla natura	417
di <i>Orietta Zanato Orlandini</i>	

Sezione quinta
Lo sguardo poetico

Il “bambino armonioso” di Tagore di <i>Brunilde Neroni</i>	431
Riferimenti bibliografici	443
Gli autori	475

Bambini e bambine: diritto al riposo e al tempo libero. Riflessioni e prospettive nella situazione italiana

di *Nicola S. Barbieri*

I Introduzione

Tra i tanti diritti sanciti dalla Convenzione sui diritti dell'infanzia, all'art. 31 se ne trovano due apparentemente residuali rispetto ad altri, e sono quelli del riposo e del tempo libero. Questi diritti, che di per sé potrebbero sembrare autoevidenti, per non dire superflui, risultano invece molto importanti per riuscire a individuare un modo autentico di pensare l'infanzia.

Per tutto il primo Novecento, nella prassi educativa si è data molta enfasi alla libera attività del bambino e della bambina (da Dewey in poi, tutto il cosiddetto movimento "attivistico"), alla loro congenita spontaneità (moderna riscoperta di Rousseau), al modellamento del percorso scolastico sui loro interessi (Decroly) e sui loro progetti (Kilpatrick).

Nel secondo Novecento, però, con la generalizzazione dell'obbligo scolastico e l'avvento di comportamenti di massa quali la pratica sportiva, l'adesione a movimenti giovanili, la fruizione di una vastissima gamma di possibilità di educazione non formale (artistica e musicale, solo per citare due ambiti), il diritto al riposo e al tempo libero sembra essersi notevolmente e paradossalmente ristretto: tanto appare enfaticamente evocato, quanto nei fatti risulta conculcato, almeno in certe aree (l'ambiente urbano) e presso certe classi sociali (le classi medie).

Cercherò di svolgere alcune riflessioni sulla situazione italiana, da osservatore del campo dell'educazione non formale più che da pedagogista e storico della pedagogia: quindi da educatore e dirigente scout, da allenatore sportivo, da genitore partecipe delle vicende scolastiche ed extrascolastiche dei propri figli.

2 La demonizzazione del rischio educativo

La tendenza che si riscontra è quella di un progressivo riempimento «adulto» del tempo del riposo e del tempo libero di bambini e bambi-

ne, con una conseguente limitazione di questo diritto, tanto grave quanto condotta inconsapevolmente.

Le nuove possibilità economiche per le famiglie hanno prodotto la concentrazione delle energie e delle risorse familiari, fin dalla metà degli anni Settanta, sul figlio unico. Il tempo libero dei figli e delle figlie, quello al quale avrebbero diritto secondo l'art. 31 della Convenzione, si è sempre più ridotto, riempito da impegni para ed extrascolastici: non c'è giorno in cui un bambino o una bambina di una normale famiglia italiana della classe media urbana, esauriti i compiti scolastici, non abbia almeno un'attività ricreativa e/o culturale con cui riempire il pomeriggio e arrivare a ridosso dell'ora di cena, con "effetti collaterali" che si ripercuotono anche nel weekend.

Si sono dunque ristretti gli spazi del gioco libero, quello che fino a tutti gli anni Settanta si riusciva ancora a praticare nei cortili delle case, nei prati di periferia utilizzati come campetti di calcio da parte di gruppi spontanei di bambini e ragazzi, nei parchi e nei giardini cittadini non ancora standardizzati da una visione unidimensionale dell'infanzia.

In questa progressiva perdita di spazi c'è stata anche la progressiva perdita di un concetto educativo molto importante, connaturato con l'utilizzo spontaneo e non organizzato del tempo libero, che è il concetto di "rischio"¹. Una vita sempre più organizzata e sempre meno "libera" fa sì che l'adulto, grande regista del tempo libero dell'infanzia, sempre più la percepisca come "rischiosa", e operi conseguentemente per diminuirne l'incidenza, con effetti educativi a volte deleteri a causa dell'ingigantimento abnorme del problema².

Anche a causa delle significative modificazioni demografiche degli anni Settanta e Ottanta, è cambiata la percezione dell'infanzia e della sua "normalità". I bambini e le bambine, figli della famiglia mononucleare, spesso figli unici, sono i figli della cosiddetta "famiglia affettiva", e non più della famiglia autoritaria descritta da Max Horkheimer negli anni Cinquanta: essi diventano pertanto destinatari di un forte investimento, anche emotivo, da parte dei genitori; la realtà familiare che ne deriva è sempre più vischiosa, una realtà dalla quale è difficile staccarsi median-

1. P. Bertolini, *Intenzionalità, rischio, irreversibilità, utopia*, in "Studium Educationis", numero monografico *Lineamenti di pedagogia generale*, a cura di D. Orlando Cian, 2, 1999, pp. 252-4.

2. Sarebbe proficuo poter rinviare all'efficacissima sintesi, a partire dal punto di vista della demografia (in Italia c'è stata una vera e propria "rivoluzione demografica"), di R. Volpi, *L'infanzia oggi in Italia: spunti di riflessione. Intervento al Convegno sulle fasce di età del CNGEI-Corpo nazionale giovani esploratori ed esploratrici italiani*, Bellaria, 24-25 settembre 2005 (atti non pubblicati). A questo intervento mi riferirò anche in seguito.

te un positivo processo di crescita, che restituisce un'infanzia depotenziata, se confrontata alla fatica fatta dai genitori (in particolare dalla madre che lavora fuori casa) per offrire alla prole un prodigioso benessere. Caratteristica di una simile situazione è il disconoscimento del *conflitto*, connaturato con ogni processo di crescita che vada a buon fine: la *trasgressione* rispetto alle regole dettate dagli adulti (un fenomeno che comunque si presenta anche nelle famiglie più monolitiche) tende ad essere sempre dislocata nel contesto extrafamiliare, nel sociale, dove i comportamenti trasgressivi spesso diventano aggressivi, in quanto non calmierati dal dialogo che dovrebbe caratterizzare l'incontro-scontro intrafamiliare.

E così, mentre nei bambini un tempo si vedeva il centro delle potenzialità future, e la famiglia vedeva se stessa attraverso i figli e, in un certo senso, ampliava attraverso di loro le proprie conoscenze e i propri orizzonti, nell'attuale società senza figli il figlio unico è il punto focale su cui incombono tutti i rischi della vita, veri o presunti, reali o immaginari: da nucleo di potenzialità future, l'infanzia diventa centro dei rischi attuali, quotidiani.

Per "rischio", nella vita e in educazione, si intende tutto quello che può esserci di imprevedibile, che si deve fronteggiare e che copre tutte le possibilità dell'esistenza. Per esemplificare brevemente, sono sempre in agguato il rischio fisico (farsi male), il rischio intellettuale (imparare poco, imparare cose sbagliate, imparare niente), il rischio morale (imparare a comportarsi male e/o scorrettamente). In una certa cultura pedagogica, alimentata da informazioni settoriali (mediche, sociologiche, psicologiche ecc.) non sempre verificate adeguatamente, si è assistito così ad una vera e propria demonizzazione del rischio, che ha indotto al tentativo (fallimentare in partenza) di evitare tutta una serie di eventi che fanno parte integrante della vita stessa, dal cadere sbucciandosi un ginocchio all'ammalarsi, fatti allegramente confusi e mescolati, nella indistinta marmellata del "rischio", alla pedofilia e alla morte per incidente stradale, in un crescendo rossiniano di eventi infausti.

Si è assistito anche alla progressiva sanitarizzazione e medicalizzazione dei problemi dell'infanzia, in special modo – naturalmente – di quelli connessi al "rischio". Per confutare queste paure si potrebbero portare esempi relativi alla mortalità infantile: i dati parlano di una diminuzione generalizzata in questi anni, ma non vengono divulgati come meriterebbero, forse perché non rientrano nell'imperante "catastrofismo sociale". Oppure si potrebbe accennare alle vaccinazioni (si registrano ingiustificate campagne contrarie a tale pratica sanitaria, spesso con esiti discutibili) o ricordare i dati sul crescente ricorso al pronto soc-

corso pediatrico (in alcune zone d'Italia sta per diventare l'attività ospedaliera prevalente)³.

Tutto ciò potrebbe essere il sintomo della perdita della capacità educativa della famiglia e del vicinato (già lamentata da John Dewey)⁴, per cui ogni minimo problema viene immediatamente demandato a un ente esterno, in questo caso di tipo sanitario.

Si tratta di un approccio al rischio – e in generale alla identità del bambino – del tutto sbagliato e fortemente diseducativo, molto lontano – tra le altre cose – da quel diritto al riposo e al tempo libero sancito dall'art. 31 della Convenzione. La paura del rischio dei bambini a volte sembra avere raggiunto dimensioni psicotiche, dato che si finisce per sostituire all'evidenza (l'implicito rischio in ogni evento della vita) la mitologia dell'assenza del rischio nella vita dei bambini e delle bambine. Il rischio implicito della vita non viene più percepito, dunque, come un motivo di crescita: una serie di formidabili strategie (molte delle quali sono, ovviamente, di tipo repressivo) sono messe in campo per prevenire l'apparire del rischio, per batterlo immediatamente non appena si manifesti.

Un diritto paradossale che dovrebbe essere affermato per il bambino e la bambina di oggi è, dunque, il “diritto al rischio”, perché un'attenta considerazione dei dispositivi pedagogici infantili e adolescenziali riconosce senza ombra di dubbio che senza rischio non si cresce o non si cresce bene.

3

La trasformazione del concetto di gioco

Il concetto di rischio richiama sempre la questione della sicurezza: i bambini e le bambine possono crescere come vogliono, ma sicuri e al sicuro. Questa richiesta di sicurezza a tutti i costi si è riflessa sul gioco, l'attività fondamentale della vita infantile, riconosciuta come tale fin dalla pedagogia romantica del primo Ottocento e mai più messa in discussione, almeno esplicitamente.

Implicitamente, invece, sta accadendo qualcosa che sembra trasformare il gioco in qualcosa d'altro rispetto a quello che dovrebbe essere la sua funzione “naturale”, quella che una certa cultura dell'infanzia gli ha

3. Cfr. Volpi, *L'infanzia oggi in Italia: spunti di riflessione*, cit.

4. Cfr. J. Dewey, *Scuola e società* (1899), La Nuova Italia, Firenze 1949. Le considerazioni sulla perdita della dimensione educativa della famiglia e del vicinato, nella società statunitense che sta conoscendo la seconda rivoluzione industriale, si trovano nelle prime pagine del saggio *La scuola e il progresso sociale*.

assegnato appunto per due secoli, ovvero l'essere la modalità principale di scoperta di se stessi e del mondo.

Le trasformazioni del gioco dei bambini e delle bambine negli ultimi vent'anni appaiono davvero straordinarie (nel senso di extra-ordinarie), perché hanno stravolto il modo ordinario di giocare: un gioco libero, all'aperto, con compagni di diverse età, lontano dal controllo "poliziesco" degli adulti. Oggi invece, in molte situazioni urbane (ma anche di piccoli centri) si gioca prevalentemente in ambienti chiusi, nelle case private, in una dimensione spesso individuale e con la presenza "onnivadente" della tecnologia. Quando va bene, si gioca in una dimensione collettiva nelle ludoteche, dove peraltro le possibilità di gioco sembrano essere anche qui precostituite, nonostante la buona volontà degli educatori che vi lavorano. La reclusione del gioco, individuale e/o collettivo, tra quattro mura, è necessitata dal fatto che ci sono pochi ambienti aperti a portata di bambino e di bambina: i cortili condominiali sono adibiti a parcheggio, quei pochi accessibili sono resi inutilizzabili da divieti di ogni genere (all'uso della palla, della bicicletta ecc.); i parchi e i giardini pubblici sono spazi sempre più necrotizzati da una fruizione circoscritta e limitata.

Quali ambienti aperti vengono progettati per i bambini e le bambine delle nostre città oggi? Un parco giochi standard per i bambini di oggi è solo apparentemente costruito apposta per soddisfare bisogni primordiali; in realtà è un luogo dove si possono solo compiere gesti preordinati, quasi nessuno dei quali soddisfa un bisogno primario di movimento. Si tratta di spazi piatti, privi di colline o anfratti, con tre o quattro attrezzi ludici, sempre i soliti a qualsiasi latitudine, spesso a fruizione individuale, tutti rigorosamente non modificabili. In un luogo come questo, il bambino non può vedere niente di significativo. Il parco giochi di una città media italiana oggi è un luogo in cui si va senza bicicletta e senza pallone (vietati), in cui non è possibile fare alcunché di "naturale" (per esempio arrampicarsi su un albero), un luogo progettato da adulti ossessionati dall'idea di "pericolo" (la normativa UE, la normativa ASL, il parere dei vigili del fuoco...), un luogo che si frequenta sempre accompagnati da persone adulte, anche loro partecipi della stessa preoccupazione di evitare il pericolo, il cui messaggio educativo verbale consiste nella ripetizione della litania "Non correre, non saltare, *non sudare!*".

Il gioco spontaneo e naturale del bambino, che non è un mito, ma è antropologicamente riscontrabile, è stato per così dire *pedagogicizzato*, nel senso deteriore che si può dare a questa espressione, e pertanto "snaturato". Sembra che non ci sia gioco se non si impara qualcosa di scolasticamente apprezzabile. Ma non è così: nel gioco si deve imparare il "sé", imparare ad essere qualcuno, coi tempi e coi modi tipici del gioco

infantile, che non sono necessariamente (anzi, quasi mai) quelli delle aspettative genitoriali o quelli dell'istruzione scolastica.

Questa marginalizzazione del gioco, il fatto di averlo relegato nella dimensione privata, tra le mura domestiche, sta mettendo in crisi il rapporto dei bambini con gli altri bambini, sia dei pari di età sia di quelli di età diverse (coi quali negli anni Sessanta si cresceva in spazi comuni). Il rapporto con gli altri bambini infatti è esperito o nella scuola, con i pari età della propria classe, o in altri contesti, rari e tutti assai organizzati (per esempio la pratica sportiva), ma sempre prevalentemente con dei coetanei: la classe scolastica, il gruppo del catechismo parrocchiale, la squadra sportiva sono gruppi rigorosamente organizzati sull'appartenenza alla stessa classe di età, il che priva i bambini e le bambine del contatto sia coi più piccoli, ai quali potrebbero in un certo senso essere d'esempio, sia coi più grandi, dai quali potrebbero imparare certamente qualcosa.

Il bambino e la bambina di una città italiana di oggi vedono quindi decurtato il proprio diritto al tempo libero, visto che la loro vita di relazioni si svolge prevalentemente in casa, o in spazi organizzati per classi d'età; sembra esserci bisogno di un atto kantiano di perentoria espressione della propria volontà per andare a giocare con un altro bambino o un'altra bambina, magari più grande o più piccolo. Visto poi che socializzare spontaneamente con altri bambini e bambine è praticamente impossibile, ecco crescere una abnorme relazione tra i bambini e i loro genitori. Questo surplus di rapporto tra bambini e genitori, forzato dai vincoli sociali, rischia di surrogare anche il rapporto tra bambino e bambino: nei discorsi che comunemente si fanno fuori da una scuola, sugli spalti di un palazzetto dello sport, sul sagrato di una chiesa, non si sentono quasi mai i genitori parlare del tempo che i bambini devono passare con gli altri bambini, ma solo di quanto tempo loro, genitori, devono dedicare a stare con i figli.

I genitori *straordinari* (extra-ordinari), quelli che si pongono al di fuori del coro che demonizza il rischio educativo, capiscono che i bambini (i *loro* bambini) devono stare prevalentemente coi bambini, e sono capaci (e se non lo sono, cercano di imparare ad esserlo) di farsi da parte e di creare spazi di non intrusione e di non invasione.

4

Lo scautismo come proposta di autentico tempo libero

Credo che tuttora esista (e resista, dopo cento anni) un movimento educativo che ha fatto dell'autonomia dei ragazzi e delle ragazze uno dei punti cardine della sua filosofia dell'educazione: lo scautismo. E dato

che se ne è celebrato nel 2007 il centenario, ritengo che valga la pena di mettere in evidenza gli elementi che lo caratterizzano, visto che rientrano a pieno titolo nel discorso sul diritto dell'infanzia ad avere un tempo di riposo e di gioco non residuale né marginale.

Come molte figure del mondo educativo del tardo Ottocento e del primo Novecento, Robert Baden-Powell (1857-1941) non può essere considerato un pedagogista, cioè un teorico dell'educazione, ma un geniale educatore che, alla luce di alcune considerazioni personali, ha riflettuto sulle sue esperienze di addestramento militare, e sulla base di queste riflessioni ha messo in cantiere altre esperienze, quelle dell'educazione basata sullo *scouting*, inteso non più come attività militare specializzata, ma come metodo di vita all'aria aperta per gli adolescenti⁵. Pur non esistendo quindi una convalida scientificamente fondata del suo metodo educativo, lo scautismo esiste ancora, in tutto il mondo (nei movimenti maschili e femminile), in forme molto simili a quelle originarie.

Ci sono infatti alcuni punti fermi del metodo delineato da Baden-Powell che, pur declinati in modo diverso, sono ancora validi, e rientrano a pieno titolo nella nostra riflessione sul diritto al tempo libero; per comodità espositiva li riassumo, parafrasando le parole di Baden-Powell, in cinque punti: guidare da soli la propria canoa; crescere come individui in piccoli gruppi; imparare facendo; crescere a contatto con la natura; prepararsi a migliorare il mondo che si è trovato.

Guidare da soli la propria canoa rimanda all'idea di essere sempre responsabili di ciò che si sta facendo e di come si sta vivendo, fin dall'infanzia: decidere di non lasciare cartacce per terra in una gita scolastica nella quale tutti gli altri lo fanno è, per un "lupetto" di 10 anni, l'equivalente esistenziale di scelte di vita (lavoro, famiglia, impegno civico) da parte di un giovane adulto. L'idea di Baden-Powell, a mio avviso, è ancora più significativa poiché espressa da una persona con un forte retroterra militare, e nella vita militare non sempre si ha modo di «guidare da soli la propria canoa», ma spesso invece ci si trova «intruppati» (è proprio il caso di dirlo) sotto l'autorità di qualche comando superiore.

Il principio sotteso di autonomia individuale, uscendo dalla metafora della canoa, è da leggersi in stretta relazione anche con un'idea sociale di crescita e di autoeducazione: il metodo scout prevede infatti di *crescere come individui in piccoli gruppi* (parlando di un *reparto* di esplora-

5. I testi davvero fondamentali del metodo scout sono *Scouting for Boys*, pubblicato da Robert Baden-Powell nel 1907 (e riedito molte volte e tradotto in molte lingue) e il meno noto *The Guide Handbook. How Girls Can Help to Build the Empire*, The Girl Guides Association, London 1992, adattamento dello *scouting* alle ragazze, operato dalla sorella di Robert Baden-Powell, Agnes, nel 1910.

tori/esploratrici, non più di trenta per ogni unità, non più di sette per ogni *pattuglia*). Se questo valore era significativo ai primi del Novecento, agli albori della cosiddetta “società di massa”, è ancora più vero oggi, poiché i gruppi in cui crescere non sono piccoli (una classe scolastica non lo è), o se lo sono, non sempre sono gruppi in cui si cresce.

Ma come si cresce, secondo Baden-Powell? Pur nel clima dell’attivismo pedagogico, e in parallelo con esso, egli intuì che si impara a crescere se si impara a fare qualche cosa, non semplicemente replicando gesti o facendo ciò che altri dicono di fare, ma pensando a che cosa fare in vista di uno scopo riconosciuto come dotato di valore. Oggi, in una scuola e in una società che con l’esplosione dei saperi è diventata una grande enciclopedia globale, sono sempre meno gli spazi in cui è possibile *mettersi in gioco in situazione*: capita di vedere in giro, durante le vacanze, bambini e ragazzi che hanno studiato la nomenclatura delle specie botaniche ma non sanno abbinare il faggio riprodotto nel manuale al faggio *reale* in cui si imbattono in gita con i genitori. Il metodo scout induce a *imparare facendo* – facendo vedere, facendo sentire, facendo gustare, facendo vivere e sperimentare ciò di cui parlano i libri.

Questo obiettivo implica un *crescere a contatto con la natura*. La natura ai tempi di Baden-Powell era ancora in parte inesplorata, o comunque lontana, esotica, misteriosa: la natura oggi è invece ormai ben conosciuta, sempre più antropizzata e, per certi versi, in grave pericolo di scomparsa, di distruzione, di danneggiamento. Vigeva ancor più, quindi, il principio di farsene carico, di difenderla nel piccolo (il parco pubblico di fianco a casa) e nel grande (l’attenzione ai problemi ecologici, l’educazione ambientale). È un farsi carico non libresco e nemmeno televisivo, ma vissuto sul campo in prima persona.

E come completamento della vita nella natura, e della capacità di mettersi alla prova in situazioni particolari (senza luce elettrica, senza acqua corrente oppure, oggi, senza telefono cellulare), Baden-Powell indicò, con grande efficacia nel suo ultimo messaggio, la strada di *prepararsi a migliorare il mondo che si è trovato*. Lo scautismo non era e non è una fuga dalla realtà quotidiana (specialmente se quella di una grande città), ma un modo di vivere pienamente nel mondo, inteso come ambiente naturale, ma anche nelle sue istituzioni sociali, politiche, culturali. A coloro che hanno un’immagine di Baden-Powell e dello scautismo come di un individuo e di un movimento troppo segnati da un patriottismo di derivazione militare, mi permetto di ricordare che mentre allo scoppio della prima guerra mondiale egli invitò i suoi scout a fare ciò che la patria diceva loro di fare (e questo comportò, per esempio, che scout tedeschi e scout francesi si uccidessero a vicenda sul fronte occidentale), in occasione della seconda guerra mondiale il fondatore

dello scautismo elaborò una riflessione più generale e profonda contro la sciagura della guerra, dimostrando, a mio avviso, l'atteggiamento di chi non accetta il mondo così come gli viene propinato da chi ha in mano le leve del potere.

Le intuizioni alla luce della quali Baden-Powell propose a trenta ragazzi di vivere un'esperienza di campo nell'isola di Brownsea, nel lontano 1907, sono ancora valide, anche se vanno declinate secondo la sensibilità odierna e adattate alle mutate condizioni di vita nonché, soprattutto, commisurate alla necessità di far vivere i diritti in modo autentico, anche il diritto al tempo libero.

5

Come salvaguardare il tempo libero dell'infanzia: il metodo per progetti⁶

Sul piano del pensiero pedagogico, esiste a mio avviso un metodo che risulta particolarmente efficace per la responsabilizzazione dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze, e questo è il cosiddetto *metodo per progetti*, adatto più di altri a salvaguardare un modo autentico di vivere il tempo libero.

La teorizzazione più completa della metodologia per progetti⁷ si deve a William Heard Kilpatrick (1871-1965)⁸, che la elaborò prendendo le mosse da alcuni degli assunti fondamentali dell'attivismo pedagogico di matrice deweyana, e cioè:

- a) il soggetto in apprendimento è un soggetto attivo che, partendo da specifiche motivazioni, partecipa all'evento educativo mediante attività di ricerca ed esplorazione;
- b) l'apprendimento si realizza mediante scoperta, per cui il soggetto che apprende costruisce nuove configurazioni della realtà sulla base delle informazioni acquisite;
- c) gli esiti dell'apprendimento (ricerca e scoperta) non sono mai pre-stabiliti;

6. Gli spunti che seguono sono tratti e adattati da N. S. Barbieri, *Ars didactica. La formazione degli insegnanti e la progettazione di percorsi curricolari nella scuola dell'autonomia*, CLEUP, Padova 2007.

7. Per una minima bibliografia di riferimento riguardo alla programmazione per progetti nel contesto pedagogico italiano, cfr. D. Demetrio, *Lavoro sociale e competenze educative. Modelli teorici e metodi di intervento*, Carocci, Roma 1988, pp. 80-5.

8. La pedagogia per progetti di W. H. Kilpatrick è esplicitamente teorizzata in *The Project Methods*, Teachers College, Columbia University, New York 1916; essa viene più volte ripresa anche in Id., *Foundations of Method*, Macmillan, New York 1925, e Id., *Philosophy of Education*, Macmillan, New York 1951.

d) il soggetto che ha il compito di far apprendere non detiene un sapere fisso da trasmettere, ma agisce come una guida, un orientatore, un facilitatore, un *catalizzatore* della ricerca.

Secondo Kilpatrick, ci sono quattro principali tipi di progetto, corrispondenti ciascuno a una determinata tecnica (cfr. TAB. 1).

TABELLA 1

Il metodo per progetti di Kilpatrick. Tipi di progetto

Tipo di progetto	Tecnica	Esemplificazione
progetto di produzione (realizzazione pratica di oggetti)	costruzione	disegnare una mappa, costruire un plastico, realizzare uno strumento scientifico ecc.
progetto di consumo (realizzazione di eventi per una collettività)	apprezzamento	organizzare un viaggio di istruzione o un cineforum, fare acquisti per la biblioteca scolastica ecc.
progetto di problema (ricerca di carattere intellettuale)	problema	compilare indagini statistiche, studiare un'opera d'arte, ricercare documenti ecc.
progetto di esercizio (acquisizione di un apprendimento specifico)	esercizio	praticare uno sport, imparare a rilegare libri ecc.

Nell'elaborazione kilpatrickiana (alla quale potremmo accostare anche la teoria di Boyd H. Bode, che attribuisce all'educazione la funzione di ricostruzione dell'esperienza, politicamente orientata all'acquisizione di una coscienza democratica: la sua concezione pone una particolare attenzione ai metodi di apprendimento, che devono essere congruenti con le finalità che il processo educativo si propone)⁹, il metodo per progetti si snoda in quattro tappe:

9. Le opere più rappresentative di B. H. Bode sono: *Fundamental of Education*, Macmillan, New York 1922; *Modern Educational Theories*, Macmillan, New York 1927; *How We Learn*, Heath, New York 1949. I capisaldi della sua concezione dell'apprendimento possono essere così riassunti: a) la scuola è un ambiente artificiale, organizzato in modo tale da produrre effetti di apprendimento che nella vita esterna "naturale" non sempre accadono; b) l'apprendimento è una ricostruzione globale dell'esperienza per un adattamento più adeguato del soggetto all'ambiente; c) deve essere garantita la continuità dell'esperienza, se si vogliono produrre effetti duraturi; d) la suddivisione delle materie è puramente funzionale ad un'economia dell'insegnamento, ma non deve diventare prevalente sulla globalità; e) la ricostruzione dell'esperienza è unitaria e flessibile, e in essa si fon-

- a) *ideazione*, in cui viene scelto un fine generale che farà da filo conduttore del processo di apprendimento;
- b) *programma*, in cui vengono elaborati i piani di attuazione del progetto;
- c) *esecuzione*, in cui i piani elaborati vengono messi in atto per raggiungere il fine;
- d) *giudizio*, in cui vengono esaminati i risultati raggiunti rispetto alla situazione di partenza, cercando di allargarne la portata in termini di apprendimenti generali.

In una versione successiva della pedagogia per progetti (chiamata anche *approccio concertativo*), Gordon A. Eckstrand presenta una scansione più sofisticata¹⁰ (cfr. TAB. 2).

TABELLA 2

Il metodo per progetti di Eckstrand. Fasi del progetto

A. Fase di giustificazione del progetto	B. Fase di attuazione del progetto	C. Fase di utilizzazione
a1. si procede all'individuazione dei contenuti (bisogni, informazioni da trasmettere, significati, scopi sociali ecc.);	b1. si perviene all'individuazione dei risultati intermedi (consultazione dei destinatari del progetto);	c1. mediante un'analisi di trasferibilità, si cerca di generalizzare gli apprendimenti specifici (risorse per riprogettazioni, disseminazione dei risultati ecc.).
a2. si passa alla scelta di una strategia (decisioni da prendere, soggetti da coinvolgere, difficoltà prevedibili ecc.);	b2. si attuano eventuali correzioni di rotta (riadattamento dei contenuti alle variabili nuove indotte dalla realizzazione).	
a3. si perfeziona la perimetrazione dei vincoli (tempi, spazi, risorse tecniche, risorse finanziarie, operatori, criteri di osservazione processuale ecc.).		

dono il pensiero logico, le capacità pratiche, la creatività e il senso estetico; f) l'apprendimento significativo avviene non per mera ripetizione, ma per coordinazione di tutti i segmenti esperienziali; g) la formazione del pensiero logico, inteso come processo di ricerca e di controllo dei significati (quindi come costruzione di sistemi simbolici), è la fase terminale del processo di apprendimento, ed è quello a cui la scuola deve dedicare particolare attenzione.

10. G. A. Eckstrand, *Current Status of the Technology of Training*, Technical Report Aerospace Medical Research Laboratories, Wright Patterson Aerospace, AFB OHIO, September 1964.

Per esemplificare il discorso pedagogico, prendiamo in esame un possibile esempio di progetto di produzione nell'ambito dell'educazione scautistica, descritto e commentato coi linguaggi di Kilpatrick ed Eckstrand (cfr. TAB. 3).

TABELLA 3

Il metodo per progetti di Kilpatrick e Eckstrand. Esempio di progettazione scout

Schema di Kilpatrick	Schema di Eckstrand	Esemplificazione
1. ideazione	1a. individuazione dei contenuti 1b. scelta della strategia	1a. un gruppo di ragazzi vuole costruire per la prima volta un ponte di corde 1b. si sceglie il progetto, si chiede consiglio a chi ne ha già costruiti
2. programma	2. perimetrazione dei vincoli	2. si sceglie il luogo, la data, si calcolano i tempi, si fa l'elenco dei materiali necessari e si provvede eventualmente ad acquistarli
3. esecuzione	3a. individuazione dei risultati intermedi 3b. correzioni di rotta	3a. ci si accorge che i piloni lignei che sorreggono la corda principale non sostengono adeguatamente lo sforzo quando la corda deve sostenere il passaggio di una persona 3b. si cerca di risolvere il problema (corde troppo sottili? legni troppo deboli? esecuzione imperfetta?). Si decide, visti i tempi stretti, di rinforzare i piloni mediante un sistema di tiranti e picchetti e di rimandare lo studio del problema ad una fase successiva
4. giudizio	4. analisi di trasferibilità	4. quanto appreso a proposito del ponte di corde può essere utilizzato per tutte le altre costruzioni di corda; eventuali successi o insuccessi organizzativi diventano punto di riferimento per altre forme di organizzazione (c'è stato equilibrio tra lavoro individuale e di squadra? e il problema dei piloni? ci si accorge che il progetto del manuale prevedeva una lunghezza massima di 5 metri, e che il ponte costruito era di 7 metri e mezzo!)

La programmazione per progetti richiede scenari facilmente modificabili e plasmabili, in cui non ci siano vincoli rigidi di apprendimento, e preveda sia un continuo coinvolgimento dei destinatari dell'azione educativa, sia un loro effettivo lavoro costruttivo nel percorso di formazione. Prevede inoltre la necessità di prescindere dalla possibilità di stabilire in modo assoluto e inequivocabile gli esiti (intellettuali e/o comportamentali) verso i quali si vuole tendere. Queste sue caratteristiche hanno fatto sì che tale programmazione sia assunta come modello ottimale di organizzazione delle attività educative da parte di movimenti giovanili come lo scautismo: nell'idea originaria del fondatore del movimento bisogna prima «chiedere ai ragazzi» e poi aiutarli a realizzare quello che vogliono fare.

6 Conclusioni

Se due dei principi fondamentali che ispirano la Convenzione sono il “superiore interesse del bambino” e il “rispetto e l'ascolto dell'opinione del bambino”, ritengo che anche l'attenzione al suo tempo libero non debba tradursi in strategia di occupazione *manu militari* di tale dimensione, da parte di un adulto iperprotettivo, ma debba comportare da parte di quest'ultimo un accompagnamento attento alle esigenze dei singoli e dei piccoli gruppi, come il metodo scout e il metodo per progetti ci aiutano a tutelare.

In questa cornice pedagogica, iniziative meritorie come quella delle *Città amiche dei bambini*, risalente in Italia al 1996, possono davvero trasformare le voci dei bambini in proposte operative per migliorare la qualità delle città; altrimenti si rischia di standardizzare interventi, omogeneizzando ogni spazio alla luce di una loro frettolosa consultazione.

Di fronte alle due opposte tendenze nel considerare i bambini come portatori di diritti (la prima, che potremmo denominare “paternalismo opprimente”, consiste nel vedere i bambini soprattutto come persone molto vulnerabili; la seconda porta all'eccesso di “libertà di scelta”, perché concepita sul modello del consumatore), ci sembra che, per garantire un autentico diritto al “tempo libero”, possa esistere una terza via. Questa, più autenticamente interprete della logica interna alla Convenzione, è quella che prevede, una volta garantito un livello minimo di sicurezza, l'apertura al “rischio”, e quindi anche a esperienze autoprogettate, autogovernate, autogestite, in una linea di autoeducazione, questa sì davvero fondamentale per la crescita libera dei soggetti. È la via che abbiamo cercato di descrivere con il riferimento allo scautismo e al metodo per progetti.

Tale visione porta non solo a difendere i diritti di una componente sociale “debole”, ma pure a promuovere momenti di autentico esercizio della libertà, da guardare con gli occhi dei bambini e delle bambine, non con le lenti deformanti della visione adulta.