

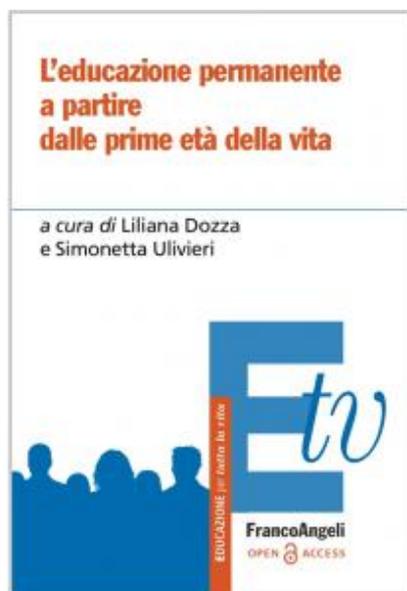
L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita

a cura di Liliana Dozza
e Simonetta Ulivieri




[Register](#) [Login](#)
[HOME](#) [ABOUT](#)

NEW RELEASES BROWSE



L'EDUCAZIONE PERMANENTE A PARTIRE DALLE PRIME ETÀ DELLA VITA

Liliana Dozza, Simonetta Ulivieri

[SYNOPSIS](#)
[DOWNLOAD](#)
[SHARE THIS](#)

Please click on "Download" to open the file

L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita

[Download](#)

PUBLICATION INFO

ISBN-13: 9788891734198

Date of first publication:
2016-11-09

RELATED CATEGORIES



powered by OMP | Open Monograph Press

PKP | PUBLIC KNOWLEDGE PROJECT

Indice

Introduzione, di *Simonetta Ulivieri* e *Liliana Dozza* pag. 15

Parte prima Dalle prime scuole all'Università

Cultura dell'infanzia, diritti e pedagogia dell'infanzia, di *Simonetta Polenghi* » 35

Per una storia dell'infanzia. Nuove metodologie e linee plurali di ricerca e di interpretazione, di *Simonetta Ulivieri* » 44

Educazione permanente nelle prime età della vita, di *Liliana Dozza* » 60

L'educazione per il corso della vita, di *Isabella Loiodice* » 72

Pedagogia e diritti dei bambini, di *Emiliano Macinai* » 79

Nidi e infanzia: ricerca pedagogica, educabilità e qualità, di *Teresa Grange Sergi* » 88

La scuola dell'infanzia nella prospettiva di un'educazione per tutta la vita, di *Anna Bondioli* » 101

Welche Merkmale können den Berufserfolg von frühpädagogischen Fachkräften beeinflussen? Eine Zusammenschau von Forschungsbefunden zu (potenziellen) Prädiktoren, di *Wilfried Klaas Smidt* » 112

Genitori a lungo termine, figli a breve termine, di *Michele Corsi* » 124

La formazione docente nell'ottica dell'Educazione Permanente, di *Maurizio Sibilio* » 135

Percorsi di formazione per gli insegnanti fra teoria e pratica. Un percorso lungo tutta la vita , di <i>Elisabetta Nigris</i>	»	139
La scuola media di primo grado. Idee per una ripartenza , di <i>Loredana Perla</i>	»	153
Una scuola secondaria che formi talenti , di <i>Umberto Margiotta</i>	»	173
Metodologie esperienziali. Il valore formative degli experiential learning , di <i>Luigina Mortari</i>	»	183
L'Università per l'apprendimento permanente. Tra pedagogia, politica e modelli di formazione , di <i>Fabrizio Manuel Sirignano</i>	»	200

Parte seconda

Per un modello sistemico di educazione permanente: le prospettive culturali e scientifiche

Educazione Permanente: modello individuo-sistema e lifedeeep learning , di <i>Maria Grazia Riva</i>	»	209
Una tensione dell'educazione permanente , di <i>Massimo Baldacci</i>	»	216
L'evoluzione dei concetti di Éducation permanente, lifelong/lifewide learning, educazione degli adulti , di <i>Paolo Federighi</i>	»	219
Per un modello sistemico di educazione permanente , di <i>Luigi Pati</i>	»	226
Per un modello sistemico di educazione permanente: le prospettive culturali e scientifiche , di <i>Carla Xodo</i>	»	232
Educazione permanente: il Modello Formativo-Educante Sistemico Relazionale , di <i>Silvana Calaprice</i>	»	240
Educazione permanente tra continuità e discontinuità , di <i>Maria S. Tomarchio</i>	»	252
Apprendimento per tutta la vita in situazioni migratorie: infanzia ed età giovanile , di <i>Elke Montanari</i>	»	257
L'educazione permanente e lo sguardo neuroscientifico. Terza età e questione giovanile , di <i>Maurizio Fabbri</i>	»	261

Parte terza
Sessioni parallele dei gruppi di lavoro

1. La qualità dei processi di insegnamento-apprendimento per l'intero corso della vita , di <i>Andrea Traverso e Roberto Trincherò</i>	» 273
<i>Dalla permanenza dell'educazione all'educazione permanente e... ritorno</i> , di <i>Marinella Attinà e Paola Martino</i>	» 278
<i>The determinants of Participation in Adult Education and Training: a Cross-National Comparisons Using PIAAC Data</i> , di <i>Andrea Cegolon</i>	» 285
<i>Qualificazione e formazione dell'istruttore sportivo nei contesti nazionale ed europeo</i> , di <i>Ferdinando Cereda</i>	» 296
<i>Modul-life. Scaffali, palcoscenici e narrazioni: la logistica delle vite</i> , di <i>Matteo Cornacchia</i>	» 303
<i>Riflessioni sull'importanza della literacy, design di ricerca, il ruolo degli insegnanti e la filosofia inclusiva promossa in Italia, Germania e Finlandia</i> , di <i>Christiane Hofmann, Arno Koch, Kristin Bauer, Leena Holopainen, Minna Mäki-honko, Airi Hakkarainen, Siegfried Baur e Doris Kofler</i>	» 311
<i>Costruire la qualità. Un percorso partecipato di ricerca-formazione con le scuole dell'infanzia</i> , di <i>Cristina Lisimberti e Katia Montalbetti</i>	» 322
<i>Promuovere e valutare l'imparare a imparare a partire dalle prime età della vita. Primi esiti di una ricerca empirica sull'uso delle storie di apprendimento nei nidi d'infanzia forlivesi</i> , di <i>Massimo Marcucci</i>	» 331
<i>Etica e legalità nella formazione iniziale degli insegnanti: il progetto LEG-ETI</i> , di <i>Antonella Nuzzaci</i>	» 340
<i>In quale misura gli stili di apprendimento dei docenti influenzano i loro stili di insegnamento? Uno studio esplorativo</i> , di <i>Valeria Rossini</i>	» 349
<i>Quel che è permanente nell'educare, dalle prime età della vita all'età adulta: una rilettura di testi antichi per riflettere su problemi contemporanei</i> , di <i>Gilberto Scaramuzzo</i>	» 358
<i>Studenti di cittadinanza non italiana nelle aule accademiche: costruire l'Università interculturale</i> , di <i>Alessandro Vaccarelli</i>	» 367

2. Metodologie per l'apprendimento permanente, di Berta Martini e Raffaella Biagioli	» 376
<i>Dal caso al sapere professionale. Lo studio di caso come strategia per imparare ad apprendere dalla propria esperienza, di Elisabetta Biffi</i>	» 380
<i>L'innovazione nella formazione degli educatori dell'infanzia in Italia e in prospettiva Europea. Prime riflessioni da uno studio di caso, di Chiara Bove, Susanna Mantovani e Silvia Cescato</i>	» 386
<i>Perturbazioni e apprendimento: un modello sistemico di didattica universitaria, di Ines Giunta</i>	» 395
<i>I musei come luoghi per l'educazione permanente: l'esempio del MOdE-Museo Officina dell'Educazione dell'Università di Bologna, di Chiara Panciroli e Veronica Russo</i>	» 404
<i>Educare al benessere promuovendo la consapevolezza economica, di Monica Parricchi</i>	» 414
<i>L'entrata all'università come primo passo verso l'adulità: transizioni e "riti di passaggio", di Chirara Biasin e Andrea Porcarelli</i>	» 423
<i>Il tirocinio curricolare per gli studenti-lavoratori, di Andrea Potestio</i>	» 432
<i>Formare a documentare e valutare l'agire educativo: l'esperienza del Pilot Training Course EDUEVAL presso l'Università di Bari, di Viviana Vinci</i>	» 440
<i>Laboratori di progettazione didattica e formazione degli insegnanti: una ricerca-azione collaborativa, di Luisa Zecca</i>	» 450
3. Multimedia, tecnologie e lifelong lifewide learning. Un contributo a una riflessione pedagogica, di Francesco C. Ugolini	» 463
<i>Il Cinelinguaggio. Un mediatore tecnologico, trasversale a tutte le età, per analizzare i processi inclusivi a scuola e nella società, di Fabio Bocci</i>	» 469
<i>Tabletti@mo: una proposta di ricerca su educazione, prima infanzia e tecnologie digitali, di Rosy Nardone, Elena Pacetti e Federica Zanetti</i>	» 480

<i>Ambienti tecnologici e apprendimento nei servizi all'infanzia: dall'interazione all'inclusione</i> , di Valentina Pennazio	»	490
<i>Le pratiche videoludiche dei ragazzi: relazioni e sfide per l'educazione</i> , di Alessandra Carenzio, Lorenzo De Cani e Pier Cesare Rivoltella	»	497
<i>ePortfolio. Documentare la crescita e la riflessione dalla scuola alla formazione permanente</i> , di Lorella Giannandrea	»	508
<i>Piccole scuole crescono. Possibili scenari per superare l'isolamento delle piccole scuole</i> , di Giuseppina Cannella e Stefania Chipa	»	516
<i>Una vita nelle immagini. Video sharing, competenze digitali ed educazione permanente</i> , di Filippo Ceretti	»	525
<i>L'ePortfolio come strumento a supporto dell'apprendimento permanente e dell'occupabilità: potenzialità ed elementi critici</i> , di Maria Lucia Giovannini e Alessandra Rosa	»	534
<i>Un'esperienza di tirocinio per professionisti educativi di secondo livello: da un approccio centrato sulla ricerca allo sviluppo di un modello tutoriale di blended-learning</i> , di Cristina Palmieri, M. Benedetta Gambacorti, Andrea Galimberti e Lucia Zannini	»	544
<i>Strumenti multimediali per la formazione dell'architetto: l'esperienza di una spring school ad istanbul: "communicating architecture and built environment"</i> , di Alessia Bianco	»	553
4. L'attualità pedagogica dell'orientamento fra teoria e pratiche di ricerca , di Daniela Dato e Katia Montalbetti	»	562
<i>Orientare l'istituzione. Conferire voce per promuovere dialogo</i> , di Giuseppe Annacontini	»	567
<i>L'orientamento narrativo come strumento di prevenzione della dispersione scolastica</i> , di Federico Batini e M. Ermelinda De Carlo	»	577
<i>«Cosa voglio fare da grande?»: aspirazioni professionali e modelli adulti di riferimento in adolescenza</i> , di Melania Bortolotto	»	586
<i>Metamorfosi del lavoro e funzione orientativa della scuola</i> , di Fabrizio D'Aniello e Luca Girotti	»	596

<i>Percorsi di orientamento per il post diploma: vissuti e considerazioni degli studenti della quinta superiore</i> , di Giuseppe Filippo Dettori	»	605
<i>Dalla narrazione alla poiesi: spostare la domanda di orientamento nelle agenzie culturali locali</i> , di Laura Formenti e Alessia Vitale	»	614
<i>Verso una vecchiaia attiva. Orientare alla transizione lavoro-non lavoro</i> , di Manuela Ladogana	»	622
<i>L'orientamento permanente e l'Università. Un'ipotesi di ricerca tra formazione, territorio e lavoro</i> , di Emiliana Manese e Maria Grazia Lombardi	»	630
<i>La discontinuità tra sistemi educativi e la dispersione scolastica. La prospettiva ecologico-culturale</i> , di Paolo Sorzio	»	641
5. Servizi e percorsi di educazione e cura per le prime età della vita , di Sergio Tramma e Roberto Piazza	»	647
<i>Una Casa "con tante finestre". Storie di bambini in ospedale</i> , di Rossella Caso	»	650
<i>Tra fili d'erba e cielo aperto. Prospettive di ricerca di educazione all'aperto in Sicilia</i> , di Gabriella D'Aprile	»	657
<i>Success and Welfare for Life</i> , di Viviana De Angelis	»	665
<i>La Scuola Assistenti all'Infanzia Montessori tra passato, presente e futuro</i> , di Barbara De Serio	»	672
<i>Progetto pilota di strutturazione e implementazione di interventi di cura ed educazione sanitaria ad hoc per giovani ragazzi trapiantati di fegato</i> , di Silvia Lazzaro, Natascia Bobbo, Alberto Ferrarese, Mara Cananzi, Giorgio Perilongo, Patrizia Burra e Giuseppe Milan	»	679
<i>Lo sviluppo della partecipazione delle famiglie attorno alle Storie di apprendimento dei bambini. Primi esiti di una ricerca empirica in alcuni servizi per l'infanzia italiani</i> , di Elena Luciano	»	689
<i>Il disagio esistenziale dei minori stranieri di seconda generazione: dalla pedagogia interculturale alla pedagogia sociale</i> , di Angela Muschitiello	»	696
<i>La voce delle cose: il ruolo dell'affordance nelle pratiche esplorative sonoro-musicali in un nido d'infanzia</i> , di Gianni Nuti	»	705

<i>Con i bambini e i ragazzi di Lampedusa: costruire futuro attraverso i libri</i> , di Elena Zizioli	» 714
6. Lingue e linguaggi per l'insegnamento-apprendimento , di Massimiliano Fiorucci e Marinella Muscarà	» 723
<i>L'intersezione letteratura-musica come modello interdisciplinare e linguaggio educativo permanente</i> , di Leonardo Acone	» 730
<i>Educazione permanente e apprendimento linguistico degli adulti immigrati. Un'indagine sulle scuole di italiano per immigrati</i> , di Marco Catarci	» 739
<i>Ri-animare la lettura e costruire patrimoni culturali e relazionali</i> , di Rosita Deluigi	» 746
<i>"Drawing" as a key skill for visual literacy in life-long and life-wide learning</i> , di Patrizia Garista, Letizia Cinganotto e Fausto Benedetti	» 755
<i>"Adultescenza", una new entry nel linguaggio dell'educazione degli adulti: significati e orientamenti di ricerca</i> , di Elena Marescotti	» 763
<i>Contesti eterogenei... e capovolti. Flipped classroom e inclusione nei contesti scolastici eterogenei</i> , di Luisa Zinant, Francesca Zanon e Davide Zoletto	» 774
7. Contesti e territori per l'apprendimento lifewide , di Loretta Fabbri e Massimiliano Tarozzi	» 782
<i>Profughi di guerra e nuovi cittadini: quali istanze formative?</i> , di Luca Agostinetto	» 788
<i>Educazione permanente in contesti difficili</i> , di Gabriella Aleandri	» 802
<i>L'apprendimento lifewide: per un setting pedagogico motorio e sportivo resiliente</i> , di Mirca Benetton	» 814
<i>La mobilità autonoma dei bambini come atto trasformativo della città</i> , di Antonio Borgogni	» 823
<i>Team learning e Comunità di pratica. Maestri artigiani e novizi in un'azienda del lusso Made in Italy</i> , di Francesca Bracci	» 832

<i>Contesti e territori per l'apprendimento lifewide. L'evoluzione delle Università della terza età</i> , di Paola Dal Toso	»	843
<i>Educazione permanente e cultura di pace: percorsi culturali per comprendere il razzismo e l'antisemitismo e prevenire i conflitti distruttivi</i> , di Silvia Guetta	»	851
<i>La coltura della terra tra metafore educative, ecologia e didattica</i> , di Raffaella C. Strongoli	»	862
<i>Prendersi cura della città "per" e "con" le giovani generazioni</i> , di Emanuela Toffano Martini e Orietta Zanato Orladini	»	871
<i>"Teatro e cittadinanza": percorsi formativi per la comunità e l'inclusione sociale</i> , di Federica Zanetti	»	882
8. Le competenze per l'apprendimento permanente , di Roberta Caldin, Manuela Gallerani e Massimiliano Costa	»	891
<i>Competenze emotivo-relazionali come fondamento dell'apprendimento permanente</i> , di Luana Collacchioni	»	899
<i>La competenza di apprendere ad apprendere come sfida individuale, sociale ed ecologica</i> , di Paolo Di Rienzo	»	906
<i>Competenze per la gestione continua del sé professionale del dottore di ricerca</i> , di Lorena Milani	»	914
<i>Apprendere l'autonomia e la resilienza: giovani adulti in uscita dalle comunità per minori</i> , di Luisa Pandolfi	»	924
<i>Le "capacità in azione" tra "apprendimento profondo", "apprendimento di risposta" e "apprendimento permanente"</i> , di Nicolina Pastena	»	931
<i>L'autovalutazione delle competenze trasversali da parte degli studenti per migliorare la qualità della didattica universitaria</i> , di Liliana Silva	»	938
<i>Costruire competenze permanenti nella disabilità intellettiva. La sfida dell'integrazione al lavoro</i> , di Tamara Zapattera	»	946
9. A margine del dibattito sul gender , di Elisabetta Musi	»	954
<i>Dai saperi delle donne alla cura come principio di democrazia</i> , di Anna Grazia Lopez	»	959

<i>Lo sviluppo della scuola in alcune regioni meridionali negli anni dal dopoguerra al boom economico: “appunti” di una ricerca</i> , di Vittoria Bosna	» 964
<i>Metodologie della formazione: introdurre nella ricerca una prospettiva «Gender Equality»</i> , di Julia Di Campo	» 973
<i>Questioni di genere e professionalità docente. Verso la costruzione di “nuove” competenze</i> , di Valentina Guerrini	» 980
<i>Esistere in quanto giovani: riflessioni pedagogiche sulla formazione dell’identità tra cambiamenti e realizzazione di sé</i> , di Marisa Musaio	» 989
<i>Educazione e stereotipi di genere: una proposta di didattica laboratoriale nel programma Unijunior – l’Università per i bambini</i> , di Rosy Nardone	» 999
<i>Crescere cittadini. Il valore della formazione civica, sociale ed ecologica di adolescenti e giovani</i> , di Claudia Secci	» 1007
10. Il laboratorio di apprendimento e insegnamento nell’ottica della lifelong, lifewide e lifedeeep education , di Laura Cerrocchi	» 1016
<i>Valorizzare l’apprendimento attraverso la certificazione delle competenze: proposte metodologiche per la scuola del primo ciclo</i> , di Davide Capperucci	» 1022
<i>Le competenze professionali nel tirocinio: laboratorio di co-costruzione del profilo professionale</i> , di Gina Chianese	» 1033
<i>L’educazione degli adulti nei laboratori delle economie diverse</i> , di Antonia De Vita	» 1041
<i>Perché e come studiare la qualità? Riflessioni da un caso di studio sulle buone pratiche di educazione ai media nella scuola primaria</i> , di Damiano Felini	» 1049
<i>Dalla narrazione all’esperienza in laboratorio: giochiamo e ragioniamo sull’Energia</i> , di Alessandra Landini e Federico Corni	» 1059
<i>Riuscire a farcela: determinanti pedagogiche del successo scolastico negli studenti di origine migrante in Trentino</i> , di Giovanna Malusà, Francesco Pisanu e Massimiliano Tarozzi	» 1071

<i>Progettare percorsi inclusivi in contesti multiculturali a rischio. Una Ricerca-Azione in una Scuola Secondaria di Primo Grado in Trentino</i> , di Giovanna Malusà	» 1080
<i>Nuovi modelli didattici per l'Università: una ricerca-formazione in Africa Orientale nel progetto di cooperazione ACP-EU EDULINK Energy_Agro-food Synergies in Africa: New Educational Models for Universities</i> , di Elena Pacetti, Marco Setti e Daria Zizzola	» 1089
<i>Apprendere contenuti e apprendere il senso. Per una didattica del significato</i> , di Marco Piccinno	» 1098
<i>I Laboratori tematici di ricerca come dispositivi di promozione della riflessività dell'educatore</i> , di Silvio Premoli	» 1104
<i>La Philosophy for Children come metodologia didattica lifelong</i> , di Giorgia Ruzzante	» 1114
Gli autori	» 1123

La mobilità autonoma dei bambini come atto trasformativo della città

di Antonio Borgogni – Università di Cassino e del Lazio Meridionale

Abstract: The rate of independent mobility of Italian children is by far lower than in other countries. The positive experiences carried out after the approval of the Children's rights convention have been losing a national legislative framework. The chapter introduces the children's autonomy as unperceived right, whose lack questions the concept itself of city liveability from an educational viewpoint.

Keywords: unperceived rights, capabilities, independent mobility

1. Capabilities, diritti inavvertiti e autonomia

La relazione tra autonomia e sicurezza dei bambini in città e in particolare nei percorsi casa-scuola-casa interroga la nozione stessa di vivibilità dei contesti urbani. La mobilità autonoma e sicura dei bambini rappresenta, infatti, un'esperienza di grande rilevanza educativa spesso negata e, al contempo, un indicatore di qualità della vita.

Nell'affrontare il tema del rapporto tra bambini e città declinato dal punto di vista della loro autonomia e delle competenze acquisibili o negate, intendo fare riferimento alle *capabilities*, ovvero a quel concetto di diritti come definito prima da Sen (1989) e poi da Sen e Nussbaum (2004) come libertà sostanziale di specifiche persone di realizzare più stili di vita alternativi attraverso l'ampliamento delle effettive possibilità e capacità di scelta delle persone in relazione ad una costellazione di diritti umani basilari e universali.

Perché non sembri altisonante argomentare intorno a questi concetti parlando dell'autonomia dei bambini, intendo trattarli sul piano dei diritti inavvertiti (Borgogni, 2015). Insieme con una vasta area di diritti primari conclamati, su cui vi è immediato consenso da parte di studiosi e della pubblica opinione, esiste, infatti, un'area di diritti inavvertiti rispetto cui c'è assuefazione, incapacità di andare oltre le abitudini, fermarsi a riflettere. Tra questi è possibile includere la negazione dell'autonomia dei bambini a vivere la città e al gioco libero (Borgogni, Digennaro, 2016) o altri, tra cui desidero citare il rispetto dei diritti dei minori nello sport (Borgogni, 2015).

Accogliendo, pertanto, l'interpretazione dei diritti di Sen e Nussbaum, declinandola sul piano dei diritti inavvertiti e applicandola al tema di sfondo qui trattato del rapporto tra bambini e città, possiamo affermare che sussista il rischio di negare al bambino il rapporto con la città e con lo spazio pubblico in genere, sottraendogli autonomia negli spostamenti quotidiani quali ad esempio quelli casa-scuola-casa o quelli verso gli spazi

di gioco o in cui pratica sport. In ognuno di questi luoghi, scuola, spazio giochi o impianto sportivo, il bambino è continuamente supervisionato da adulti. Tale negazione di autonomia è strettamente correlata con la mancanza dell'attività motoria quotidiana al di là dalle situazioni in cui il bambino è accompagnato da un adulto camminando o usando la propria bicicletta. L'obiezione principale a ogni progettualità tendente a restituire autonomia ai bambini è quella secondo cui i ritmi che la società ci impone, i rischi cui i bambini sarebbero esposti essendo autonomi, le paure dei genitori in merito ai pericoli – in particolare traffico e “cattivi incontri” – gli obblighi di custodia da parte degli insegnanti e di tutela da parte dei genitori, impongono ormai, in ogni Paese definito sviluppato, comportamenti simili da parte dei genitori.

Tali obiezioni non sono tuttavia confermate dalla letteratura scientifica. Infatti, prendendo in esame la ricerca comparata svolta da Shaw, Hillman et al. (2015) in sedici nazioni¹, il cui partner italiano era l'Istituto di Scienze e tecnologie della Cognizione del CNR, i risultati non lasciano adito a dubbi. La ricerca è stata rivolta, tramite questionari, a 18.303 bambini e ragazzi tra i sette e i quindici anni e ad un campione dei loro genitori. Gli indicatori presi in esame si basavano sui permessi degli adulti rispetto alla mobilità autonoma dei bambini: l'attraversamento di strade principali, il percorso casa-scuola, gli spostamenti nel vicinato a *walking distance*, le uscite con il buio, l'uso dei mezzi di trasporto locali, l'andare in bicicletta sulle strade principali.

La classifica vede la Finlandia al primo e l'Italia al quattordicesimo posto a pari merito con il Portogallo. I risultati evidenziano correlazioni positive significative tra la mobilità indipendente e le classifiche di benessere dei bambini dell'UNICEF (2013) e con i risultati scolastici dei test PISA 2009 (OECD, 2010). L'Italia, risulta, rispetto ai Paesi in testa alla graduatoria, concedere i permessi ai bambini e ai ragazzi con circa tre/quattro anni di ritardo. Concentrandoci solo sulle risposte date dai genitori, si evince come al 36% dei bambini e ragazzi italiani sia concesso tornare da scuola senza adulti (8,4% nella primaria) contro il 65% della media degli altri Paesi; il permesso di andare in luoghi vicino a casa da soli è concesso in Italia al 17,5% (primaria 5,5%) con il 20% che a volte va da solo a volte accompagnato contro la media del 65% negli altri Paesi; l'attraversamento di strade principali è concesso in Italia al 58,6% dei maschi e al 39,3% delle femmine contro il 67% in media degli altri Paesi; il permesso di andare in bicicletta sulle strade principali è concesso in media al 40% dei bambini e ragazzi dei Paesi coinvolti nella ricerca, in Italia al 25,5% dei maschi e al 22,1% delle femmine. La differenza riguardante il genere penalizza decisamente le bambine che scontano circa il 20% in più dai divieti rispetto ai maschi. In Italia la percentuale di bambini che va a scuola in autonomia è passata dall'11% al 7% tra il 2002 e il 2010, è di circa sei volte inferiore a quella dei coetanei tedeschi (41%) e inglesi (40%). Per il percorso scuola-casa gli italiani confermano il dato dell'andata (8%) mentre sono autonomi il 25% di bambini inglesi e ben il 76% di bambini tedeschi (Renzi et al., 2014).

¹ Australia, Brasile, Danimarca, Francia, Germania, Giappone, Inghilterra, Finlandia, Irlanda, Israele, Italia, Norvegia, Portogallo, Sri Lanka, Sud Africa, Svezia.

Varie ricerche e programmi ci raccontano, tuttavia, che è possibile intervenire su questi dati creando le condizioni per una maggiore autonomia dei bambini; ne citiamo qui, per brevità dell'esposizione, solo alcune.

Negli Stati Uniti d'America, il Congresso nel 2005 investì 612 milioni di dollari, nell'ambito del programma *Safe Routes to School*, per rendere più sicuri i percorsi casa scuola degli studenti tra i 5 e i 19 anni. Nella ricerca svolta a New York per valutare l'efficacia del programma sono stati analizzati i dati georeferenziati degli incidenti occorsi ai pedoni nel periodo 2001-2010. Nelle aree oggetto di intervento la percentuale di studenti feriti è calata del 44% tra il periodo pre-intervento (2001-2008) e post-intervento (2009-2010) (Di Maggio e Li, 2013).

A Malnate (VA), l'amministrazione comunale promuove, dal 2011, il progetto "A scuola ci andiamo da soli" riguardante le classi terze, quarte e quinte di due scuole primarie coinvolgendo 167 bambini. In seguito a laboratori di progettazione svolti con bambini, genitori e insegnanti, l'amministrazione comunale ha realizzato vari interventi di messa in sicurezza dei percorsi. I risultati tra pre e post intervento sono significativi: si è infatti passati da un'autonomia nel percorso casa-scuola del 10,9% al 56% mentre, per il percorso scuola-casa dal 22,7% al 45% (Renzi et al., 2014).

La ricerca di Prezza et al. (2010) effettuata su un caso di azione "A scuola ci andiamo da soli" svolto a Roma è di particolare interesse educativo. Tra i periodi di pre e post intervento, infatti, sono stati riscontrati incrementi significativi nella percentuale di bambini che si recavano a scuola senza accompagnamento e interessanti tendenze rispetto alla loro mobilità autonoma, compreso il gioco libero, nel tempo extrascolastico. L'incremento di autonomia più significativo è stato registrato nella scuola considerata meno educativamente all'avanguardia e con un numero minore di progetti in atto. Tra le interpretazioni fornite dalle autrici è che proprio la presenza di un minor numero di progetti abbia consentito al personale e ai genitori di focalizzarsi sul quello riguardante l'autonomia nei percorsi casa-scuola ottenendo pertanto significativi risultati.

La ricerca intervento longitudinale che stiamo svolgendo a Cassino ha come obiettivo verificare l'influenza sui livelli di autonomia e di attività motoria dell'attivazione di un programma di Pedibus sui bambini delle tre scuole primarie pubbliche della città. Nella somministrazione pre-intervento effettuata nel primo anno (2015) sono stati raccolti 693 questionari dai bambini tra gli otto e gli undici anni e 569 dai loro genitori. Dal 2016 sono previsti focus-group con bambini, insegnanti e genitori e l'attivazione continuativa del pedibus. I risultati del questionario somministrato ai genitori ci offrono una situazione relativa all'autonomia ancora peggiore di quella dei risultati relativi all'Italia della ricerca di Shaw, Hillman et al. (2015) sopra citata. Il 4,4%, infatti, si reca a scuola "molte volte o sempre" non accompagnato da un adulto, il 13,1% va a trovare amici, a fare sport o altre attività pomeridiane senza essere accompagnato, al 28,8% è consentito andare in bicicletta nei dintorni di casa non accompagnato, l'11,3% riceve il permesso di andare a giocare non accompagnato nei parchi o nelle strade vicino a casa. Si reca a scuola usualmente in automobile il 75,5% dei bambini. Le ragioni per cui è difficile far andare il bambino a scuola non accompagnato sono la lontananza della scuola (55,5%), la paura del traffico (18%), la paura di brutti incontri (15,9%) e il peso dello zaino (6,1%). Interessante notare che a poco più della metà dei genitori (50,4%)

piacerebbe che il figlio si recasse a scuola in autonomia. La principale ragione è perché così “diventerebbe più grande e autonomo” (93,4%).

2. La storia dei progetti italiani

Dopo l'approvazione della Convenzione sui diritti del fanciullo da parte dell'Assemblea delle Nazioni Unite (1989) e la sua trasformazione nella legge 176 del 1991, nascono in Italia negli anni successivi esperienze di percorsi sicuri casa-scuola, di progettazione partecipata di spazi con i bambini, di pedibus, di consigli dei bambini e ragazzi. La Legge 285 del 1997 fu la prima a riconoscere il minore come soggetto e non come oggetto di diritti e politiche pubbliche. In particolare, l'Art. 7 offriva sostegno finanziario al progetto “Città sostenibili delle bambine e dei bambini” del Ministero dell'Ambiente, che contemplava una “Banca dati dei servizi e delle esperienze sull'infanzia, l'adolescenza e la famiglia” e l'istituzione del riconoscimento “Miglior progetto per una città sostenibile delle bambine e dei bambini” e del premio “Iniziativa più significativa per migliorare l'ambiente sano con e per i bambini”. Purtroppo, dopo alcuni anni di intenso lavoro e di diversi successi, nel primo decennio del duemila ogni regia complessiva si è persa lasciando alla buona volontà delle amministrazioni locali o regionali proseguire l'esperienza.

Vi è inoltre un aspetto di ordine normativo di grande rilevanza; in Italia, per legge, un bambino non può andare, ma soprattutto tornare, da scuola in autonomia. L'articolo 591 del codice penale, infatti, punisce chi abbandona un minore di 14 anni; tale normativa è rafforzata dal parere espresso nel 2000 dell'Avvocatura dello Stato di Bologna² in cui si nega ogni possibilità di uscita (lì chiamato “ritiro” del bambino) in autonomia da parte del bambino. Vi sono almeno due aspetti di indubbia rilevanza pedagogica in queste normative: a nostra conoscenza non esiste normativa simile in nessun altro Paese, almeno europeo; se il senso della normativa fosse la tutela del bambino non si capisce perché questa debba applicarsi alla sola uscita e non all'entrata a scuola. L'assenza della regia politica complessiva diviene a questo punto evidente determinando un ritorno indietro sul piano educativo: nell'ambito del citato progetto “Città sostenibili delle bambine e dei bambini” le scuole aderenti usufruivano di una deroga all'obbligo del “ritiro” del bambino perché avevano creato, insieme con l'ente locale e il terzo settore, condizioni di sicurezza all'uscita di scuola e opportune tutele nel percorso. La normativa ha pertanto legittimato il ritrarsi della scuola da atti trasformativi della realtà extra-scolastica, con particolare riferimento allo spazio pubblico, alla sua organizzazione e gestione.

L'autonomia dei bambini, pertanto, interroga il concetto stesso di città dal punto di vista educativo, della sostenibilità e più generalmente politico.

Sul piano *educativo*, non sembra siano stati fatti molti progressi, almeno in Italia e con alcune eccezioni, rispetto ai temi che il movimento delle città educative lanciava alla sua costituzione, non a caso nel 1990, poco dopo l'approvazione della Convenzione. I livelli qualitativi dei servizi per l'infanzia, pur notevoli in alcune realtà, solo raramente interrogano la città nel suo complesso relegando i bambini in luoghi che, pur

² Avvocatura dello Stato di Bologna, Vigilanza alunni all'uscita dall'istituto scolastico – Parere. Nota del 4 dicembre 2000, n. 21200 e 518 del 4 dicembre 2001.

di grande qualità, rimangono enclave circondate da recinti o muri costantemente supervisionate da adulti. Il bambino non ha esperienza diretta della città, non la vive se non attraverso la mediazione di adulti. Sono davvero rari gli amministratori pubblici, i servizi, le scuole, che hanno tentato di rovesciare il paradigma partendo dal presupposto che un bambino abbia il diritto di muoversi liberamente e in sicurezza per la città: che cosa dovrebbe cambiare per consentire ad un bambino di andare a scuola per conto proprio o con gli amichetti? Che cosa servirebbe per tranquillizzare gli adulti?

Dal punto di vista della *sostenibilità*, dovrebbe essere evidente che una città ricca di presenze di bambine e bambini in sicurezza nello spazio pubblico è una città che ha fatto scelte di vivibilità, che dipende a sua volta da ragioni educative, culturali e comportamentali: meno traffico o perlomeno limitato nelle zone scolastiche, comportamenti responsabili da parte dei conducenti, attenzione sociale. Dal punto di vista *politico* desidero fare riferimento all'ambiguità citata da Macinai (2010) tra bambino oggetto e soggetto di politiche. Da questo punto di vista la citata legge 285 del 1997 sembra un punto di svolta essendo la prima che, appunto, parlava di bambini come soggetti creando le condizioni e incentivando progetti e azioni in cui la partecipazione attiva dei bambini consentiva di esprimere pareri (consigli dei ragazzi) e co-progettare (cortili scolastici, percorsi sicuri). Anche in questo caso, la mancanza di una regia collettiva ha lasciato alle singole scuole, docenti, comuni, associazioni, l'iniziativa perdendo il senso di quel sistema formativo integrato (Frabboni, 1988; Frabboni, Pagliarini, Tassinari, 1990; Frabboni, Guerra, 1991) che, pur perseguito in alcune aree del Paese con buoni o anche ottimi risultati, non ha permeato il patto educativo territoriale in vaste aree. Ciò a dire che il ritrarsi della scuola, e della comunità, da atti trasformativi ha comportato anche una diminuzione delle poche forme di democrazia deliberativa (Forester, 1999) attraverso quei processi di partecipazione i cui gradienti sono stati così ben rappresentati in scale prima da Arnstein (1969) e poi da Hart (1992).

3. Il viaggio da e verso la scuola

Credo significativo rimarcare, come ci ricorda l'UNESCO (2013) nel video "Journeys to school", come "andare a scuola" non sia in molti Paesi del mondo un dato scontato e come, in molti altri casi, il percorso da e verso la scuola comporti tempi molto lunghi ed esposizione a rischi.

Lodoli (2013) ci richiama all'importanza educativa dell'esperienza in sé, e, in negativo, degli atteggiamenti parentali, ricordandoci come il tragitto tra casa e scuola, cento metri o chilometri, in una città tranquilla o in un paesaggio difficile, per ogni ragazzino sia comunque un viaggio meraviglioso.

Noi italiani siamo purtroppo spaventati da tutto, vediamo a ogni angolo siringhe e pedofili, temiamo la furia delle macchine e i rapimenti, la nostra immaginazione si è distorta e le preoccupazioni hanno spazzato via ogni fiducia, così imbacucchiamo i nostri figli, portiamo giù per le scale del palazzo i loro zaini perché sono troppo pesanti, e poi quasi sempre si sale in macchina per fare prima, perché è sempre tardi, perché quel viaggio è un puro e semplice spostamento.

Pensiamo che in ogni bambino ci sia un Pinocchio, pronto a deviare dal suo tragitto obbligato verso scuola e a imboccare le traverse oscure del rischio, della disobbedienza, della catastrofe. Così facendo, neghiamo ai nostri figli un'esperienza formativa, quel senso di libertà che educa lo sguardo, il ritmo dei passi, la responsabilità. Eppure il bambino sa che deve andare a scuola, lo sa e in fondo gli piace, quello è il suo posto, lì ci sono gli amici, le maestre, il cortile, i libri su cui imparare cose nuove. In tutto il mondo ogni mattina milioni di bambini compiono quel viaggio, attraversano il bosco incantato della realtà, si rinforzano sulla strada (Lodoli, 2013, p. 28).

Ogni adulto ultra trentacinquenne ha potuto esperire autonomia nei suoi spostamenti verso scuola e verso i luoghi di gioco. Dovremmo tuttavia chiederci, come ci ricorda Farné «che cosa sia accaduto negli ultimi trenta/quarant'anni nella nostra società, così attenta ai bisogni e diritti dell'infanzia, [...] per aver progressivamente privato i bambini e le bambine della vita e dei giochi all'aperto?» (Farné e Agostini, 2014, p. 11). Secondo gli autori, infatti, «gli adulti sembrano più preoccupati di *sottrarre esperienze* al bambino anziché di proporgliele, oppure di proporre esperienze *preconfezionate*» (*ivi*, p. 10). Il paradosso, come rilevano ancora una volta Farné e Agostini, riguarda l'uso della bicicletta: se insegno a un bambino ad andare in bicicletta e poi non gli consento di usarla, seppure con la dovuta gradualità, perché le strade sono pericolose, faccio insieme un'azione educativa [...] di empowerment e una diseducativa poiché non gli consento di utilizzarla come mezzo di locomozione, di socializzazione, di gioco nel proprio ambiente (*ivi*, p. 20).

4. Problemi, opportunità e paure

Nel momento in cui gli adulti non consentono comportamenti di autonomia a qualsiasi livello, in casa, a scuola, nello spazio pubblico, negano al bambino possibilità di apprendimento. Per chiarezza, intendo specificare come la tutela, da parte degli adulti, della sicurezza dei bambini non sia in discussione, si tratta, nondimeno, di ragionare sul significato educativo di tutela ricercando le situazioni e le procedure affinché non siano negati diritti al bambino e, al contempo, sia salvaguardato da rischi.

Tra le esperienze professionali più formative che io abbia condotto, annovero i laboratori svolti con i genitori di varie scuole primarie finalizzati alla progettazione di percorsi sicuri casa-scuola. Era assai chiaro come i genitori partecipanti, auto-selezionati sulla base della loro disponibilità, e pertanto tra i più sensibili, non avessero avuto modo di discutere tra di loro e con le docenti intorno ai loro timori e paure rispetto all'autonomia dei bambini. Adoperarsi insieme con loro e le insegnanti ha consentito di elaborare le paure e i timori e di trasformarle in una progettualità divenuta operativa in poche settimane. Vi era un evidente problema di percezione relativo, in particolare, a due grandi categorie di paure: l'eventualità che il bambino, percorrendo tratti di strada da solo o in compagnia degli amici, potesse essere vittima di incidenti stradali; la possibilità che, nel percorso, potesse incontrare malintenzionati (Balzani e Borgogni, 2003).

Eppure è tuttavia evidente come la progressiva perdita di autonomia di movimento nel corso delle attività quotidiane comporti il rischio di assunzione di stili di vita sedentari con tutte le relative conseguenze sulla salute. Oltre a ciò, come rileva Gray (2011)

nell'articolo che ha anticipato il libro recentemente tradotto in italiano (Gray, 2015), negli Stati Uniti d'America vi è una correlazione tra la diminuzione del tempo che i bambini possono dedicare al gioco libero e varie patologie di ordine psicologico quali depressione, ansietà, senso di solitudine, narcisismo. Potremmo davvero chiederci quale direzione educativa possiamo immaginare per una politica dell'infanzia che non riguardi solo i servizi ma, in termini più ampi, l'organizzazione sociale al fine di tutelare «l'interesse superiore del fanciullo» come recita la Convenzione sui diritti dell'infanzia. In pratica, pensando al superiore interesse del bambino, riteniamo sia davvero più tutelante, per la sua salute e il suo benessere, non farlo camminare, non consentirgli di andare in bicicletta, costringerlo a spostamenti che avvengono sempre in auto oppure, fermandosi sia pure per pochi istanti a riflettere, costruire condizioni perché questi comportamenti possano essere messi in atto rispettando la sua sicurezza? Forse il reale problema è che costruire quelle condizioni metterebbe in dubbio un sistema sociale e organizzativo che appare comodo per gli adulti e dei cui ritmi si lamentano ma che, in definitiva, si è stabilizzato, dato per scontato, inavvertito e pertanto rende difficile percepire il diritto dei bambini all'autonomia di movimento.

5. Conclusioni e sfide

Tentando di tracciare elementi conclusivi ed evidenziare le sfide per chi volesse addentrarsi nei complicati paesaggi della progettazione integrata scuola-territorio, vorrei proporre cinque concetti chiave tra loro connessi.

(Ri)partire dai diritti: ovvero non derogare da quelli contenuti nella Convenzione e leggerli anche alla luce dei diritti inavvertiti.

Assumere uno *sguardo strabico*: che guardi alle buone pratiche sviluppate nel passato, con riferimento ai progetti iniziati negli anni Novanta, e che le aggiorni pensando un futuro che è già presente, ad esempio valorizzando, né demonizzando né acriticamente utilizzando, risorse quali i dispositivi portatili e in generale la tecnologia.

Fare lobby: rafforzare, ricreare un'alleanza educativa a livello locale e nazionale tesa ad incidere sulla configurazione e organizzazione urbana e sulla normativa perché risponda ai diritti dei bambini.

Riconnettere le esperienze già in essere, molte e di ottima qualità, perché attraverso una regia complessiva, trovino reciproco sostegno.

Attualizzare la prospettiva del *Sistema formativo integrato* favorendone la diffusione a livello nazionale.

Bibliografia

Arnstein, s. R. (1969), A Ladder of Citizen Participation, in «Journal of the American Institute of Planners», Vol. 35, no 4-July, pp. 216-224.

- Balzani, M., Borgogni, A. (2003), The Body Goes to the City project: Research on safe route to school and playgrounds in Ferrara, in Mira R.G., Sabucedo Cameselle, J.M., Romay Martinez, J. (a cura di), *Culture, Environmental Action and Sustainability*, Hogrefe&Huber, Cambridge (MA-USA) e Göttingen (GER), pp. 313-324.
- Borgogni, A., Digennaro, S. (2016), Ripensare le priorità: il ruolo del gioco libero nella società contemporanea, in «*Infanzia*» 6/2015, pp. 36-39.
- Borgogni, A. (2015), I diritti inavvertiti: i minori e la pratica sportiva, in Tomarchio, A., Olivieri, S. (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori. Atti del 29° convegno SIPED*, RTS, Pisa, pp. 347-354.
- Di Maggio, C., X Li, G. (2013), Effectiveness of a Safe Routes to School Program in Preventing School-Aged Pedestrian Injury, in «*Pediatrics*», published on line January 14, 2013, pp. 290-296.
- Edwards, P., Tsouros, A. D. (2008), *A healthy city is an active city, a physical activity planning guide*, WHO Europe, Copenhagen. Traduzione italiana: Barbera, E., Penasso, M., Suglia, A. (2011), *Una città "in salute" è una città attiva: una guida progettuale per la promozione dell'attività fisica*, DoRS Regione Piemonte, Torino
- Farné, R., Agostini, F. (2014), *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*, Edizioni Junior, Parma.
- Forester, J. (1999), *The Deliberative Practitioner*, MIT, Cambridge (MA).
- Frabboni, F. (a cura di) (1988), *Un'educazione possibile. Il sistema formativo tra policentrismo e specialismo*, La Nuova Italia, Firenze.
- Frabboni, F., Pagliarini, C., Tassinari, G. (a cura di) (1990), *Imparare la città. L'extrascuola nel sistema formativo*, La Nuova Italia, Firenze.
- Frabboni, F., Guerra, L. (a cura di) (1991), *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*, Bologna, Cappelli.
- Gray, P. (2011), The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents, in «*American Journal of Play*», v. 3, n. 4, pp. 443-463.
- Gray, P. (2015), *Lasciateli giocare*, Einaudi, Torino.
- Hart, R. A. (1992), *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship. Innocenti Essays No. 4*, UNICEF, International Child Development Centre, Firenze.
- Lodoli, M. (2013), Tutte le strade portano a scuola, in «*la Repubblica*», 19 maggio 2013, pp. 28-29.
- Macinai, E. (2010), I diritti dell'infanzia a vent'anni dalla Convenzione: prospettive di ricerca per un bilancio storico, in «*Studi sulla formazione*» 1-2010, pp. 91-94.
- Mackett, R. (2013), *Letting children be free to walk*, in «*UK Department of Transport Journal*», 107 on line, 2013, pp. 1-12.
- Mendoza, J.A., Watson, K., Baranowski, T., Nicklas, T.A., Uscanga, D.K., Hanfling, M.J. (2011), The Walking School Bus and Children's Physical Activity: A Pilot Cluster Randomized Controlled Trial, in «*Pediatrics*» 2011,128; pp. e537-e544. DOI: 10.1542/peds.2010-3486.
- Ministero della Salute, Centro Controllo Malattie (2014), *Okkio alla salute – Report di sintesi dei risultati 2014*.
- Nussbaum, M., Sen, A (2004), *The quality of life*, Routledge, New York.
- OECD (2010), *PISA 2009 results: overcoming social background: equity in learning opportunities and outcomes (volume II)*, OECD, Parigi. Consultabile su <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9810081e.pdf>, ultimo accesso 18 aprile 2016.
- Prezza, M., Alparone, F.R., Renzi, D., Pietrobono, A. (2010), Social participation and independent mobility in children: the effects of two implementations of “We go to school alone”, in «*Journal of Prevention & Intervention in the Community*», 38: 1, pp. 8-25. DOI: 10.1080/10852350903393392.

- Regione Veneto-Gruppo di lavoro regionale Pedibus, Centro Controllo Malattie, Università Ca' Foscari Venezia. (2012), Rilevazione Pedibus nel Veneto – report a.s. 2011-2012, Regione Veneto, Consultabile su http://www.ulssvicenza.it/allegati/1112-report_quantitativo_pedibus_regionedelveneto2011-2012.pdf, ultimo accesso 16 aprile 2016.
- Renzi, D., Prisco, A., Tonucci, F. (2014), L'autonomia di movimento dei bambini: una necessità per loro, una risorsa per la scuola e per la città, in «Studium Educationis», vol. 15 (3) pp. 105-119.
- Sen, A. (1989), Development as capability expansion, in «Journal of Development Planning» 19 (1): 41-58.
- Shaw, B., Bicket, M., Elliott, B., Fagan-Watson, B., Mocca, E., Hillman, M. (2015), *Children's Independent Mobility: an international comparison and recommendations for action*. Consultabile su http://www.psi.org.uk/docs/7350_PSI_Report_CIM_final.pdf, ultimo accesso 22 aprile 2016.
- Tonucci, F. (1996), *La città dei bambini*, Laterza, Bari.
- UNESCO – Media Services (2013), Journeys to school (Photo exhibition and video), Consultabile su <http://www.unesco.org/new/en/media-services/multimedia/photos/journey-to-school-photo-gallery/>, ultimo accesso 15 aprile 2016.
- Unicef (2013), *Child Well-being in Rich Countries: A comparative overview*, Innocenti Report Card 11, Unicef Office of Research, Florence