This is the peer reviewd version of the followng article:

Dai sistemi educativi formali alla galassia del non-formale e dell'informale: altre globalizzazioni per una nuova sfida per la ricerca comparativa oggi / Barbieri, Nicola. - (2016), pp. 79-128.

La Scuola
Terms of use:

The terms and conditions for the reuse of this version of the manuscript are specified in the publishing policy. For all terms of use and more information see the publisher's website.

28/04/2024 18:22

(Article begins on next page)

pedagogia-nuovo progetto:sub4 28/07/2016 16.40 Pagina 79

Nicola S. Barbieri

Dai sistemi educativi formali alla galassia del non-formale e dell'informale: altre globalizzazioni per una nuova sfida per la ricerca comparativa oggi

All'interno della galassia della storia dell'educazione (diventata una parte importante, e secondo alcuni preminente[1], della storia della pedagogia), l'educazione/pedagogia comparata è da qualche tempo un settore trainante, specialmente nel mondo anglosassone (dove ci sono interi Dipartimenti o corsi di dottorato di *Comparative Education*) la cui ricerca è spesso intrecciata, necessariamente, con la storia in generale e con la storia dell'educazione e della pedagogia in particolare: la storia delle culture, la storia degli Stati nazionali, la storia dei sistemi scolastici ed educativi, la storia dell'immaginario sociale.

L'educazione è da sempre un oggetto di ricerca ibrido, crocevia di prospettive e di punti di vista, al punto che dal secondo Novecento alla pedagogia tradizionalmente deputata alla produzione di discorsi teorici sull'educazione si sono affiancate, non in modo indolore, le "scienze dell'educazione": inoltre, dalla declinazione dell'educazione come "istruzione scolastica" formale, si è sviluppata una sempre maggiore consapevolezza del dover indagare anche tutto quello che accade nelle agenzie educative non-formali (per esempio il mondo dell'educazione motoria e sportiva) e informali (si pensi solo all'universo dei mezzi di comunicazione di massa).

In questo contesto complesso, pertanto, ha un senso interrogarsi sul ruolo non solo della storia dell'educazione e della pedagogia comparata

[1] Basti citare, a mero titolo di esempio, E. Becchi, *Introduzione*, in Id. (ed.), *Storia dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1987, e F. Cambi, *Introduzione*, in *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari 2003.

pedagogia-nuovo progetto:sub4 28/07/2016 16.40 Pagina 80

separatamente intese come discipline del vasto continente della pedagogia, ma anche provare a fare il punto sulle loro reciproche relazioni e sulle loro – più e meno – strette interdipendenze, sia che queste siano dovute ai casi della storia, sia che siano esplicitamente teorizzate.

Il mio discorso prenderà quindi in esame, in particolare, dopo un breve riepilogo della natura dell'educazione comparata oggi, due casi di educazione non-formale, in cui ricerca storico-educativa e ricerca comparata hanno dato o possono dare frutti significativi: il lupettismo (metodologia educativa dello scautismo per bambini e bambine dagli 8 agli 11 anni) in Italia e in Spagna e la implementazione di istituzioni educative per l'infanzia in difficoltà in Italia e in Ecuador. Queste due esperienze sono a loro modo indicatori di globalizzazione, in quanto attestanti uno scambio di pratiche e di metodi educativi frutto dell'abbattimento della frontiere e della dilatazione delle prospettive.

1. Storia e natura dell'educazione comparata ieri e oggi[2]

1.1. L'educazione comparata ieri: una pratica di ricerca applicata

L'educazione comparata nasce, fin da Marc-Antoine Jullien e dal suo *Esquisse*[3], come una ricerca esterna all'accademia (fino alla seconda metà dell'Ottocento inoltrato la pedagogia è debolissima, accademicamente parlando, in Europa e soprattutto in Italia) e riguardante le migliori pratiche educative "esterne" da importare in sistemi scolastici nazionali "interni", visto che, appunto, i sistemi scolastici dei differenti contesti regionali e nazionali sono gli oggetti del sapere pedagogico più facili da confrontare sistematicamente. Fin dagli esordi, la ricerca comparata è condotta "per forza" in una prospettiva multidisciplinare, visto che ne-

[2] In questa parte sintetizziamo, a titolo di inquadramento teorico e storico, alcune nostre considerazioni esposte in modo più analitico in *La storia dell'educazione in prospettiva comparata. Riflessioni teoriche e studio di casi: due tradizioni di ricerca a confronto*, CLEUP, Padova 2013, pp. 7-24 e 33-46.

[3] M.A. Jullien, *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*, L. Coas, Paris 1817. Una biografia di Jullien e la complessa genesi della sua opera si possono trovare in A. Leonarduzzi, *Marc-Antoine Jullien "de Paris" (175-1848). La genesi della pedagogia comparativa*, La Nuova Base, Udine 1977.

pedagogia-nuovo progetto:sub4 28/07/2016 16.40 Pagina 81

cessita del contributo non solo delle discipline pedagogiche, ma anche di quelle geografiche, sociali, giuridiche, economiche.

L'educazione comparata nasce pertanto con un obiettivo marcatamente utilitaristico: i vari Victor Cousin, Horace Mann e Matthew Arnold[4] vanno all'estero su mandato politico preciso per raccogliere informazioni e organizzarle in rapporti o inchieste che possano risultare utili al decisore politico committente. Un approccio di questo genere procede prima con l'indagine di uno o più sistemi formativi, o di parti di essi, mettendone in evidenza gli obiettivi, i contenuti (saperi e discipline), i metodi didattici, le risorse economiche a disposizione, la legislazione e gli apparati istituzionali. In una fase successiva, i sistemi formativi così analiticamente descritti sono confrontati, mettendoli in relazione agli elementi esterni che li condizionano: i fattori geografici ed ecologici, i dati demografici, il tessuto economico, la rete dei rapporti sociali, il livello della decisione politica. Così accadde per esempio con l'introduzione della struttura della *Volkschule* di area germanica (prussiana) nel sistema scolastico statunitense, allora gli albori, alla metà dell'Ottocento.

L'educazione comparata di ieri si può dire racchiusa nello spirito della domanda che Michael E. Sadler diede come titolo alla sua opera che apre il Novecento dal punto di vista comparativo: "come possiamo imparare qualcosa che abbia valore pratico dallo studio dei sistemi di istruzione stranieri?"[5].

1.2. L'educazione comparata oggi: una disciplina accademica

Ma, dai primi del Novecento, l'educazione comparata si emancipa da quest'esordio applicativo, più legato alla politica scolastica che alla teoria pedagogica, e diventa una disciplina accademica, sia in Europa sia negli Stati Uniti, e come tale cambia la sua natura, a poco a poco, spin-

[4] V. Cousin, *Rapport sur l'état de l'instruction en Allemagne et particuliérment en Prusse*, 1832; H. Mann, *Report*, 1843; M. Arnold, *The Popular Education in France*, 1861; *Higher Schools and Universities in Germany*, 1874; *Special Reports on Educational Subjects*, 1911 (edizione a cura di Michael E. Sadler).

[5] M.E. Sadler, *How Far Can We Learn Anything of Practical Value from the Study of Foreign Systems of Education?*, Guilford 1900.

pedagogia-nuovo progetto:sub4 28/07/2016 16.40 Pagina 82

gendosi sempre di più verso il confronto tra i modelli pedagogici che sottostanno ai sistemi scolastici nazionali. La ricerca comparativa si avvale di un rigoroso riferimento empirico, nel senso che indaga e confronta le esperienze educative e/o formative nelle peculiari situazioni in cui sono attuate: ora come nella metà dell'Ottocento, lo studioso di pedagogia comparata è un professionista che conosce le lingue e non si accontenta di confrontare dati di secondo livello, ma si accerta personalmente dei problemi con adeguati periodi di permanenza presso i Paesi dei quali vuole comparare i sistemi scolastici. A testimonianza dell'antica origine "operativa", ancora oggi i risultati delle ricerca comparativa, espressi sotto forma sia di dati quantitativi e statistici, sia di analisi qualitative ed interpretative, sono da considerarsi irrinunciabili per l'avvio di azioni di cooperazione internazionale che coinvolgano il livello formativo, e possono anche risultare estremamente utili per l'implementazione di politiche di riforma scolastica e di strategie di programmazione a vasto raggio e a lungo termine, anche all'interno di un determinato sistema.

Il metodo della ricerca comparativa ha dato luogo, accademicamente parlando, a una vera e propria "pedagogia comparata" come settore disciplinare autonomo, settorialmente distinto dalle altre aree disciplinari del sapere pedagogico, aggregandosi intorno a questa definizione:

«L'educazione comparata è una disciplina di ricerca che punta alla scoperta di nuove informazioni di natura sia teoretica sia pratica per mezzo della comparazione tra due o più sistemi educativi in uso in differenti Paesi, in differenti regioni o in differenti periodi storici; la comparazione consiste nell'identificare ed analizzare le somiglianze e le differenze tra differenti sistemi educativi […] La comparazione può essere applicata sia a Paesi, regioni geografiche o differenti lingue, sia anche a differenti periodi storici»[6].

In anni recenti si è ulteriormente declinato come "pedagogia internazionale", non accontentandosi più di confrontare i sistemi nazionali esistenti, ma promovendo in positivo una forma di teoria dell'educazione capace di ravvisarne la dimensione inter – nazionale. Non a caso,

[6] A. Vexliard, *La pedagogia comparativa*, a cura di B. Orizio, La Scuola, Brescia 1972.

pedagogia-nuovo progetto:sub4 28/07/2016 16.40 Pagina 83

la principale associazione professionale del settore è la Comparative and International Education Society (CIES), che pubblica la prestigiosa rivista "Comparative Education Review" (CER).

Seguendo Robert Cowen[7], l'educazione comparata non è più solo uno sforzo di doppia comprensione (mettendo due sistemi scolastici a confronto, si deve fare lo sforzo di comprenderli entrambi), ma è anche qualcosa di diverso dalla produzione di ricerca comparata prodotta da altre agenzie internazionali per altri scopi[8]. Non ha lo scopo di rimettere insieme i cocci di qualcosa che si è rotto, non è solo una branca degli studi di politica scolastica, non è meramente riconducibile alla sociologia dell'educazione o alle scienze politiche, o alla storia; non ha ancora ceduto alla ristretta prospettiva di lavorare con una sola metodologia di ricerca[9], non ha mai accettato passivamente la posizione di reclamare per sé uno status disciplinare univocamente determinato.

1.3. La natura profonda dell'educazione comparata contemporanea

L'educazione comparata come disciplina accademica – seguiamo sempre il ragionamento di Robert Cowen - si fonda su tre attività fondamentali, che sono al tempo stesso anche i suoi obiettivi a breve e lungo termine: il trasferimento, la traduzione e la trasformazione[10].

Il trasferimento è alla base dell'educazione comparata, che come abbiamo detto è nata per trasferire pratiche educative ritenute più valide in altri contesti. L'esempio che abbiamo fatto prima della *Volkschule* prussiana trasferita negli Stati Uniti è forse un esempio di trasferimento riuscito, ma la storia dell'educazione, comparata e non, è lastricata di

[7] R. Cowen, *Introduction*, in Id. (ed.), *Cross-national Attraction in Education. Accounts from England and Germany*, Symposium Books, Oxford 2006, pp. 12-13.

[8] Stiamo pensando alla Banca Mondiale, al General Agreement on Trade in Services (GATS), all'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OECD, OCSE nell'acronimo delle parole inglesi).

[9] Per il problema della metodologia della ricerca in ambito comparativo si vedano le teorie contrapposte di Friedrich Schneider e George Bereday (cfr. G. Bereday, *Il metodo comparativo in pedagogia*, tr. it. a cura di B. Orizio, La Scuola, Brescia 1969; il testo originale fu pubblicato nel 1964).

[10] R. Cowen, *Introduction*, cit., p. 13.

pedagogia-nuovo progetto:sub4 28/07/2016 16.40 Pagina 84

trasferimenti non riusciti, il più clamoroso dei quali è il fallimento della scuola primaria di stampo deweyano proposta per la neonata Turchia di Mustafà Kemal, desiderosa di modernizzarsi e di svincolarsi da una tradizione percepita, dai "Giovani Turchi" riformatori, come un'autentica palla al piede per lo sviluppo socioeconomico e culturale del Paese uscito dal collasso dell'Impero ottomano[11]. Con una parola meno brutale e più soft dal punto di vista semantico, alcuni comparatisti, tra cui David Phillips, parlano di "cross-national attraction in education"[12], per indicare che politiche e pratiche educative interne a uno Stato nazionale spesso risentono di rimasticamenti più o meno espliciti e consapevoli di elementi provenienti da un contesto esterno, attuando ciò che Cowen chiama "una forma di compressione del potere politico ed economico in modelli di comportamento educativo"[13], come accade ad esempio a proposito dei test OCSE-PISA[14].

La traduzione è l'effetto del trasferimento, secondo Cowen, perché ogni elemento trasferito si modifica nella sua stessa natura, si "traduce" in qualcosa d'altro: non è una semplice "traslazione", come farebbe dire una traduzione piuttosto letterale del termine inglese, quanto un vero e proprio cambiamento dell'elemento trasferito. Per esempio, quando le pratiche di educazione "socialista" di ascendenza sovietica si mossero verso altri contesti, per esempio la Cina di Mao Zedong, si modificarono significativamente, e non furono meramente "trasferite" o "traslate". Op-

[11] Si veda a questo proposito un inedito John Dewey comparatista, alle prese con lo studio dei sistemi educativi nei paesi che hanno conosciuto processi rivoluzionari; il testo di riferimento è J. Dewey, *Impressions of Soviet Russia and the Revolutionary World (Mexico, China, Turkey)*, 1929.

[12] K. Ochs - D. Phillips, *Towards a Structural Typology of Cross-national Attraction in Education*, Educa, Lisbona 2002, ma più recentemente anche H. Ertl (ed.), *Cross-national Attraction in Education. Accounts from England and Germany*, Symposium Books, Oxford 2006, e in particolare V. Rust, *Foreign Influences in Educational Reform*, in H. Ertl (ed.), *Cross-national Attraction in Education. Accounts from England and Germany*, Symposium Books, Oxford 2006, pp. 23-34.

[13] R. Cowen, *Introduction*, cit., p. 13.

[14] C.H. Gruber, *The German "PISA-shock": Some Aspects of the Extraordinary Impact of the OECD's PISA Study on the German Education System*, in H. Ertl (ed.), *Cross-national Attraction in Education. Accounts from England and Germany*, Symposium Books, Oxford 2006, pp. 195-208.

pedagogia-nuovo progetto:sub4 28/07/2016 16.40 Pagina 85

pure nel caso, immediatamente successivo all'unificazione politica delle ex due Germanie, della traduzione di una nuova pratica educativa (quella della ex Germania occidentale) in un nuovo contesto (quello della ex Germania orientale), nel quale era avvenuto un caso di vera e propria estinzione del potere statale in materia educativa, e dove forme nascenti di auto-organizzazione furono stroncate sul nascere da una massiccia importazione/imposizione del modello occidentale[15]. Per il comparatista, la domanda è: come questo particolare esempio di traduzione di pratiche educative può essere compreso? Quali sono i fattori, i motivi, gli aspetti caratteristici di questo esempio, rispetto ad altri esempi?[16] Il suo ruolo è comprendere intellettualmente un fenomeno, ancora prima di agire eventualmente come consulente per dare una "nuova forma"[17] a un aspetto o alla totalità del sistema scolastico.

Terzo aspetto del lavoro accademico di ricerca comparativa è stato ed è tuttora la trasformazione. Questo termine va però utilizzato nel suo significato teoretico: l'educazione comparata non ha infatti lo scopo prioritario di promuovere la pace nel mondo o di migliorare la reciproca comprensione internazionale[18], ma di studiare le condizioni in perenne mutazione delle "morfologie mutanti delle forme dell'istruzione e dell'educazione"[19]. Quanto queste mutazioni sono collegate tra loro, e come, è compito dello studioso di pedagogia comparata stabilirlo, affidandosi a punti di vista che possono essere anche molto differenziati, dalla sociologia all'antropologia culturale, dalla scienza politica alla storia dell'educazione o alla storia *tout court*.

[15] Val Rust, nel corso di Comparative Education tenutosi alla Graduate School of Education dell'Università di California a Los Angeles, nel trimestre autunnale dell'anno accademico 1992-1993, raccontava ai suoi studenti (tra cui chi scrive) i suoi studenti di comparatista proprio in quel contesto: il suo sguardo disincantato di studioso libero da vincoli politici appariva al nuovo potere politico come un pericoloso sostegno a elementi del vecchio regime.

[16] R. Cowen, *Introduction*, cit., p. 14.

[17] Questo è il significato "nobile" del termine "riforma".

[18] Si può pensare che l'educazione comparata oggi serva però anche a questo, e certamente lo pensa G. Pampanini, *Critical Essay on Comparative Education*, CUECM, Catania 2004, *passim*.

[19] R. Cowen, *Introduction*, cit., p. 14.

pedagogia-nuovo progetto:sub4 28/07/2016 16.40 Pagina 86

1.4. La pratica dell'educazione comparata oggi tra formale, non-formale e informale

Come abbiamo detto, l'educazione comparata è nata per confrontare sistemi scolastici nazionali, ma ha poi notevolmente allargato i suoi orizzonti, sia a livello macro sia a livello micro.

A livello macro, è ancora suggestiva l'affascinante sintesi di Lê Thành Khôi[20], il tentativo di ricostruire scientificamente il "dialogo tra le culture e le civiltà", al fine di pervenire ad una "teoria generale dell'educazione"[21]. Il modello di analisi generale prevede che le "relazioni internazionali", esprimibili in un modello a sette fattori (popolazione e linguaggi, ambiente naturale, mezzi di produzione, idee e valori, strutture e movimenti socio-politici, grandi personalità, pratiche educative e istruzione), rendano "unità di analisi" le civiltà (euro-cristiana, arabo-islamica, comunitario-africana, indiana, cino-giapponese), intese come "una serie di relazioni economiche, sociali, culturali e politiche che caratterizzano una determinata comunità umana in un certo tempo e in un certo spazio"[22]. Dagli anni Novanta ad oggi, però, si è vista una tale accelerazione nelle relazioni internazionali che le tradizionali concezioni sulle "regioni" del mondo (basate su lingua, religione ed etnia) sono saltate[23]. Le tendenze alla globalizzazione fanno sì che si debbano proporre nuove regioni, identificate sia dall'appartenenza geografica, determinata da fattori naturali, sia dall'appartenenza culturale, reperita secondo modelli economici e/o religiosi, tenendo però presente che questa duplice appartenenza è stata in tempi relativamente brevi fortemente modificata. Per questo Giovanni Pampanini, interprete coraggioso del pen-

[20] Lê Thành Khôi, *L'éducation. Culture et Sociétés*, Publications de La Sorbonne, Paris 1991; tr. it. *L'educazione, Culture e società*, a cura di Giovanni Pampanini, Latessa, Catania 1996 (prefazione di Aldo Visalberghi); *Éducation et Civilisations. Sociétés d'hier*, Nathan-Unesco, Paris 1995; *Toward a General Theory of Education*, in P. Altbach - G.P. Kelly (eds.), *New Approaches to Comparative Education*, University of Chicago Press, Chicago 1986, pp. 215-232.

[21] G. Pampanini, *Critical Essay on Comparative Education*, CUECM, Catania 2004, p. 59.

[22] *Ibi*, p. 60.

[23] *Ibi*, pp. 61-63.

pedagogia-nuovo progetto:sub4 28/07/2016 16.40 Pagina 87

siero di Lê Thành Khôi in Italia, ritiene che sia necessario perfezionare la sua visione del mondo, mediante una nuova teoria regionale che renda appunto conto di una nuova polarizzazione regionale. Le otto nuove aree identificate sono USA, Canada, Australia e Nuova Zelanda (il cosiddetto "Iper-Occidente"); Sud-Est asiatico (Giappone, Cina, Coree: area confuciana); India e Asia centromeridionale (area indiana); Asia centrale: (area turco-mongola); Medio Oriente (area arabo-musulmana e israelo-ebraica); bacino mediterraneo (Europa, Russia e Vicino Oriente: l'Occidente propriamente inteso); Africa sub sahariana (area comunitario-tribale); America Latina (area indio-latina)[24]. Nell'analisi delle diverse nuove macro-aree regionali e delle singole aree nazionali venute alla ribalta nell'ultimo ventennio, possiamo principalmente tenere conto, come focalizzazione dell'indagine, di quattro elementi: economico (la distribuzione delle risorse), sociale (l'inclusione o meno dei nuovi soggetti sociali emergenti), politico (il cammino per il consolidamento dei principi della democrazia rappresentativa) e infine pedagogico (tendenze in atto nei sistemi educativi)[25].

A livello micro, vista l'estrema difficoltà di maneggiare con perizia i dati relativi ad ambiti di ricerca così vasti come quelli precedentemente indicati, e collocandoci invece, come osservatorio privilegiato, nella produzione dell'ultimo ventennio della "Comparative Education Review", la massima rivista del settore, si notano alcuni fenomeni curiosi di iperspecializzazione comparativa, che chiameremo la comparazione tradizionale ristretta, la comparazione implicita, la comparazione random, la comparazione assente. La prima considera la tradizionale esistenza di due contesti ben definiti da analizzare e da mettere a confronto, ma, anziché comparare sistemi scolastici nazionali, esamina loro peculiari aspetti, spesso interconnessi con problematiche storico-sociali di notevole impatto, come il caso delle scuole per i ragazzi neri nel periodo della segre-

[24] *Ibi*, p. 70.

[25] Tutto il secondo capitolo della citata opera di Giovanni Pampanini è dedicata all'apporto di dati empirici alla nuova teoria regionale proposta. Pampanini è tornato sul tema anche recentemente con il volume *A Dialogue among Civilizations. World Philosophy of Education – An Essay*, CUECM, Catania 2012, nel quale cerca di utilizzare I dati dell'analisi comparative in una chiave di filosofia globale dell'educazione,

pedagogia-nuovo progetto:sub4 28/07/2016 16.40 Pagina 88

gazione razziale, negli Stati Uniti meridionali e in Sudafrica[26], o dei fenomeni di "contestazione" del curricolo proposto per la scolarizzazione di bambini e delle bambine nativi/e in Australia e negli Stati Uniti[27]. Nel secondo tipo di indagine, la comparazione è solamente evocata, e implicitamente presupposta, dalla scelta e dalla presentazione dell'argomento, come nel caso delle scuole di comunità in Brasile[28], argomento svolto senza un apparente altro termine di paragone: in realtà, nell'introduzione, l'autrice colloca il discorso in un quadro macrocomparativo tra Stati Uniti e Brasile, stati multiculturali e federali. La terza è esemplificata da molti articoli, spesso redatti da almeno due autori, che confrontano due o più sistemi scolastici, o aspetti parziali di essi, di diversi Stati nazionali, ma spesso gli oggetti scelti per la comparazione sembrano essere del tutto scelti a caso, per esempio per il fatto di non avere alcuna apparente relazione significativa: il sistema scolastico statunitense è messo a confronto con quello delle isole Tonga, la formazione degli insegnanti in Gran Bretagna è comparata con quella degli insegnanti del Kenya o dallo Zambia. In questi casi, certamente "comparativi" nei metodi ma piuttosto stravaganti nei contenuti, la comparazione sembra nascere più da interessi comuni ai ricercatori che da elementi socioculturali precisi: la possibilità di viaggiare e partecipare a congressi e conferenze internazionali mette in relazione le persone, e queste possono sviluppare comuni interessi nel comparare i rispettivi sistemi scolastici nazionali, anche se questi non hanno alcuna relazione significativa tra di loro. Infine, la quarta comparazione il caso più curioso, visto che in ogni numero della CER compaiono articoli che presentano ricerche nelle quali apparentemente non si compara niente, ma ci si limita a prendere in considerazione un aspetto specifico del sistema scolastico di uno Stato nazionale, e di descriverlo e di inter-

[26] V.S. Walker - K.N. Archum, *The Segregated Schooling of Blacks in the Southern United States and South Africa*, in «Comparative Education Review», vol. 47, 1 (febbraio 2003), pp. 21-40.

[27] A. Hickling-Hudson - R. Ahlquist, *Contesting the Curriculum in the Schooling of Indigenous Children in Australia and the United States: From Eurocentrism to Culturally Powerful Pedagogies*, in «Comparative Education Review», vol. 47, 1 (febbraio 2003), pp. 64-89.

[28] A.F. Jones De Almeida, *Unveiling the Mirror: Afro-Brazilian Identity and the Emergence of a Community School Movement*, in «Comparative Education Review», vol. 47, 1 (febbraio 2003), pp. 41-63.

pedagogia-nuovo progetto:sub4 28/07/2016 16.40 Pagina 89

pretarlo, come nel caso del tema del sistema dei voucher per la formazione dei docenti nella Mongolia post-socialista[29], o della soddisfazione per il lavoro dei docenti di scuola primaria nella Cina rurale nord-occidentale[30]. In questi casi, la comparazione è inglobata nell'occhio dell'osservatore, che è sempre esterno, visto che si tratta sempre di osservatori provenienti da un ambito culturale "altro" che prendono in esame un elemento di un sistema educativo che non è il loro.

Alla luce di queste considerazioni, nelle quali speriamo di avere dato qualche elemento per la comprensione delle odierne tendenze in fatto di educazione comparata, presentiamo adesso tre casi di ricerca nata nell'ambito dell'educazione comparata che possono però risultare esemplificativi anche per la storia dell'educazione.

1.5. La ricerca comparativa applicata all'educazione non-formale e informale: un caso significativo

Come si diceva all'inizio, l'educazione comparata solo da poco ha iniziato a interessarsi delle agenzie non-formali e informali di educazione: un caso significativo, sia di per sé, sia per la feconda intersezione tra storia dell'educazione ed educazione comparata, è secondo me la nascita dello sviluppo dello scautismo, che ho trattato in due occasioni[31] e che dunque qui riepilogo brevemente.

[29] G. Steiner-Khamsi, *Vouchers for Teacher Education (Non)Reform in Mongolia: Transitional, Postsocialist or Antisocialist Explanation?*, in «Comparative Education Review», vol. 49, 2 (maggio 2005), pp. 148-172.

[30] T. Sargent - E. Hannum, *Keeping Teachers Happy: Job Satisfaction among Primary School Teachers in Rural Northwest China*, in «Comparative Education Review», vol. 49, 2 (maggio 2005), pp. 173-204.

[31] Me ne sono occupato una prima volta nel contesto di un volume collettivo, con il saggio *La nascita dello scautismo e la sua diffusione internazionale: un caso di educazione non formale in prospettiva comparata*, in M. Chiaranda (ed.), *Storia comparata dell'educazione. Problemi ed esperienze tra Otto e Novecento,* FrancoAngeli, Milano 2010, pp. 244-267. Il lavoro originario, arricchito di elementi e tradotto in lingua inglese, è stato presentato, col titolo *The Birth of the Scout Movement and its International Spreading: A Case of Non Formal Education in Comparative Perspective*, alla XXIV Conferenza Internazionale della Comparative Education Society in Europe (CESE), tenutasi a Uppsala (Svezia), dal 16 al 19 agosto 2010, e in quella sede sottoposto al vaglio della comunità professionale dei comparatisti europei.

pedagogia-nuovo progetto:sub4 28/07/2016 16.40 Pagina 90

Il punto di partenza è dato da tre fatti da spiegare: la immediata diffusione dello scautismo in tutti i Paesi del mondo fin dai primi anni della sua fondazione, come rievocato ad esempio da Olave Soames, consorte di Robert Baden-Powell)[32]; la sua diffusione "unisex" in un modo in cui maschile e femminile erano ancora rigidamente separati, a livello educativo[33], e la sua persistenza nel tempo, a cento anni di distanza.

Una prima ricognizione dello scautismo come metodo educativo permette di mettere in evidenza che almeno tre elementi costitutivi erano presenti nei contesti educativi dell'epoca: una connotazione militare[34], legata sia alla coscrizione obbligatoria[35], sia ai contenuti specifici dell'addestramento[36]; una connotazione patriottica, finalità che trova all'inizio del Novecento terreno fertile in contesti nazionali molto diversi tra loro; una connotazione internazionalistica, già presente fin dai primi passi del movimento scout[37].

[32] O. Soames - M. Drewery, *Window on my Heart. The autobiography of Olave, Lady Baden-Powell G.B.E. as told to Mary Drewery*, The Girl Guides Association, London 1983, 2003², p. 79 (tr. it. di Nicola S. Barbieri).

[33] *The Guide Handbook*, The Girl Guides Association, London 1992, p. 11.

[34] Il tema del militarismo fu in realtà argomento di discussione e di dolorose scissioni fin dall'inizio del movimento scout. Nel giugno 1909, il baronetto Francis Vane, aristocratico impegnato sul fronte del liberalismo e del pacifismo, fu nominato da Baden-Powell commissario di Londra, ma ebbe subito uno scontro con altri collaboratori dell'organizzazione centrale. Dopo alterne vicende, amplificate anche dalla stampa quotidiana, Vane fu esonerato dall'incarico (in parte contro la volontà di Baden-Powell) e divenne in patria presidente dei British Boy Scouts, una prima forma di scissione che annoverava tra le sue file qualcosa come 50.000 aderenti, mentre nell'estate del 1910 in Italia, a Bagni di Lucca, fondò i Boy Scouts della Pace, la prima forma di scautismo apparsa nel nostro Paese. Per i dettagli del caso Vane si veda D. Sorrentino, *Storia dello scautismo nel mondo. Fatti, protagonisti, avventure (1907-1957)*, Nuova Fiordaliso, Roma 1997, pp. 29-33.

[35] Cfr. J. Keegan, *Il volto della battaglia. Azincourt, Waterloo, la Somme: la guerra dal punto di vista di chi combatte*, il Saggiatore, Milano 2001, pp. 230-241, sulla composizione dell'esercito inglese impegnato in Francia nella Prima Guerra Mondiale; *La guerra e il nostro tempo*, Mondadori, Milano 2002, pp. 49-61, sulla trasformazione del ruolo sociale del "soldato" nel Novecento, con la formazione degli eserciti di leva.

[36] È da ricordare che Baden-Powell era già diventato famoso grazie alla pubblicazione di un volumetto intitolato *Aids to Scouting, for N.-C.Os. & Men*, Gale & Polden, London 1899, 1906², 1915³.

[37] Scrive Baden-Powell: «Ogni Scout deve prepararsi a divenire un buon cittadino per la sua Patria e per il mondo. […] Ricordati anche che uno Scout non è soltanto

pedagogia-nuovo progetto:sub4 28/07/2016 16.40 Pagina 91

Una seconda ricognizione ci permette di mettere in evidenza almeno cinque elementi di diffusione del movimento scout: la scuola (in nota il caso italiano)[38], il mondo dello sport e dell'educazione fisica (è l'epoca della nascita dello sport di massa)[39], le gerarchie militari[40], i movimenti religiosi[41], i movimenti giovanili pre-esistenti (ci furono anche accuse di plagio)[42].

amico di coloro che gli vivono intorno, ma "amico di tutti". I fratelli non lottano l'uno contro l'altro. Se facciamo amicizia con i nostri fratelli d'oltremare in Paesi stranieri, e se questi si manterranno nostri amici, non avremo bisogno di combattere. […]», in R. Baden-Powell, *Scautismo per ragazzi*, Ancora, Milano 1982, pp. 410-411.

[38] Francis Vane (A. Viezzoli, *Dieci lustri*, 1976, p. 158; M. Sica, *Storia dello scautismo in Italia*, Nuova Fiordaliso, Roma 1996, p. 383; D. Sorrentino, *Storia dello scautismo nel mondo*, Nuova Fiordaliso, Roma 1997, pp. 29-33, 161, 172) fondò il primo gruppo scout italiano a bagni di Lucca nel 1910 coinvolgendo una classe del maestro Remo Molinari (cfr. A. Viezzoli (ed.), *Cronaca rievocativa a ricordo e in onore del prof. Carlo Colombo fondatore del C.N.G.E.I.: nel cinquantenario della sua morte (1918-1968)*, Roma, Commissariato Nazionale alla Stampa G.E.I., 1968, p. 158; M. Sica, *Storia dello scautismo in Italia*, La Nuova Italia, Firenze 1973; 1987 (seconda edizione riveduta e ampliata); Nuova Fiordaliso, Roma 1996 (terza edizione ulteriormente riveduta e ampliata), pp. 29-32 e 383 (le citazioni si riferiscono all'ultima edizione); B. Pisa, *Crescere per la Patria. I Giovani Esploratori e le Giovani Esploratrici di Carlo Colombo (1912-1927)*, Unicopli, Milano 2000, p. 17).

[39] Per un sommario inquadramento del decollo dello sport di massa nel primo Novecento si può vedere N.S. Barbieri, *Per ripensare l'educazione motoria e sportiva oggi*, in F. Zanichelli, *Sport… e così sia! Pensieri in libertà sul pianeta Sport e dintorni*, CLEUP, Padova 2002, pp. 16-25.

[40] L'ambiente militare è stato molto importante anche per la diffusione dell'educazione fisica (cfr. N.S. Barbieri, *Per ripensare l'educazione motoria e sportiva oggi*, cit., 2002, pp. 218-220 per la scuola svedese e pp. 230-237 per la scuola italiana). La ginnastica premilitare, diffusa anche prima dell'avvento dei totalitarismi novecenteschi, troverà poi una sua ufficializzazione (cfr. P.N.F. - Comando Generale della Gioventù Italiana del Littorio, *Il premilitare*, Novissima, Roma 1940). Lo stesso Vane, per quanto critico del militarismo, era ufficiale dell'esercito britannico, e Carlo Colombo, fondate del Corpo Nazionale Giovani Esploratori Italiani nel 1912, lo era di quello italiano.

[41] Il mondo protestante recepì immediatamente la forza della proposta, mentre il mondo cattolico rimase piuttosto freddo: la nascita delle organizzazioni scout cattoliche è, in tutti i Paesi, posticipata di qualche anno rispetto a quelle laiche e/o protestanti, a parte in Spagna (cfr. M. Sorrentino, *Storia dello scautismo nel mondo*, cit., pp. 43-48).

[42] Per quanto riguarda gli Stati Uniti, che avevano già conosciuto i *Woodcraft Indians* (indianismo) di Ernest Thompson Seton e *I figli di Daniel Boone* (trapperismo) di Daniel Carter Beard, quando il giornalista statunitense William D. Boyce, l'8 febbraio 1910, registrò legalmente i *Boy Scouts of America* nel Distretto di Columbia, unificò ben 37 associazioni pre-esistenti (cfr. M. Sorrentino, *Storia dello scautismo nel mondo*, cit., pp. 63-66).

pedagogia-nuovo progetto:sub4 28/07/2016 16.40 Pagina 92

Una terza ricognizione mette in evidenza alcuni elementi di persistenza: la Grande Guerra mobilitò le associazioni scoutistiche appena nate in una sorta di "servizio civile nazionale"[43] e permise loro di presentarsi bene agli occhi della gente comune, pur rimanendo un movimento di minoranza su base volontaria; una forma organizzativa di tipo "federale" riconosceva autonomia agli scautismi nazionali, costringendoli però ad associarsi in modo da essere riconoscibili come Nazione[44]; il fatto di non divenire mai movimento di massa (se non forse nel mondo britannico), il fatto di offrire una proposta educativa che coincide con le costanti antropologiche fondamentali[45].

Il successo dello scautismo, che ancora oggi ha una visibilità sconosciuta ad altri movimenti internazionali, è quindi in parte spiegabile in termini di analogie di contesto, non immediatamente percepibili se si rimane sul livello delle differenze "evenemenziali", ma che si possono cogliere se si passa invece al livello delle strutture profonde.

Passiamo adesso a illustrare due nuovi casi di ricerche comparative nell'ambito dell'educazione non-formale, che sono l'oggetto vero e proprio della nostra comunicazione.

2. Lo scautismo originario e gli scautismi nazionali: una comparazione tra metodologie educative nella branca dei Lupetti

Su quest'argomento, ci sono due contributi di Chiara Carraro e Stefania Affatato, al tempo stesso esponenti del movimento scout (Corpo Nazionale Giovani Esploratori ed Esploratrici Italiani) e studiose di pedagogia (la prima laureata in Scienze dell'Educazione a Padova, la seconda a Reggio Emilia), che fungono da apripista: se entrambe hanno avuto la possibilità di conoscere autopticamente la realtà indagata, soggiornando a lungo in Spagna, la prima ha condotto la sua ricerca a livello panoramico, prendendo in esame tutte le associazioni spagnole[46],

[43] L. Nagy, *250 milioni di scouts*, Musumeci, Quart (AO) 1984, pp. 59-64.

[44] M. Sorrentino, *Storia dello scautismo nel mondo*, cit., pp. 89-93.

[45] Ne ha trattato Enver Bardulla, dell'Università di Parma, in una conferenza tenutasi a Reggio Emilia, nel maggio 2008.

[46] C. Carraro, *L'utilizzo pedagogico della letteratura per l'infanzia kiplinghiana: la*

pedagogia-nuovo progetto:sub4 28/07/2016 16.40 Pagina 93

mentre la seconda si è concentrata sull'associazione *Acció Escolta de Catalunya*[47]. Delle loro ricerche rendiamo conto nei due paragrafi successivi.

2.1. Avvio di una comparazione tra due modi di fare educazione con i bambini dagli 8 agli 11 anni in ambito scout nelle associazioni italiane e spagnole

In Italia e in Spagna il lupettismo arrivò in un secondo momento rispetto all'introduzione dello scautismo, a metà degli anni Venti, e inizialmente era una sorta di scoutismo per piccoli, il cui obiettivo era preparare il bambino a divenire in seguito un esploratore. Il grande impegno di due innovatori, Juan Antonio Dimas in Spagna e Fausto Catani in Italia, diede però al lupettismo una forma intermedia tra quello dei primi tempi e quello odierno, lavorando in particolare sulle caratteristiche dell'età infantile. Successivamente, con la fusione delle quattro associazioni italiane (ASCI, AGI, CNGEI e UNGEI) in due miste (AGESCI nel 1974 e CNGEI nel 1976), e dopo il processo di rinnovamento spagnolo che ebbe come *clou* la stesura e l'approvazione della nuova Costituzione[48], si giunse alla versione odierna dell'obiettivo del lupettismo, anche sulla scorta delle intuizioni pedagogiche dello scautismo francese: far sì che il bambino diventi un buon cittadino nel suo piccolo, "allenandolo" a impegnarsi al meglio per continuare a essere un cittadino responsabile anche con il passare del tempo e con il crescere degli impegni e delle difficoltà[49].

giungla come sfondo integratore del lupettismo, in N.S. Barbieri, *Letteratura per l'infanzia. Teorie pedagogiche e pratiche testuali*, CLEUP, Padova 2013.

[47] S. Affatato, *Seguendo la pista di Akela tra le Alpi e i Pirenei. Una comparazione tra il lupettismo italiano e catalano*, elaborato finale di laurea, Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione, Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, anno accademico 2011-2012 (in corso di pubblicazione).

[48] La Nuova Costituzione fu approvata il 6 dicembre 1978.

[49] La descrizione del lupettismo italiano e spagnolo si trova in C. Carraro, *L'utilizzo pedagogico della letteratura per l'infanzia kiplinghiana: la giungla come sfondo integratore del lupettismo*, cit., pp. 217-221 e 221- 226, e in S. Affatato, *Seguendo la pista di Akela tra le Alpi e i Pirenei*, cit., pp. 21-37 e 38-55.

pedagogia-nuovo progetto:sub4 28/07/2016 16.40 Pagina 94

In particolare, in Spagna tale revisione decretò l'introduzione di altre due unità, una precedente e una successiva a quella dei lupetti: si tratta dei *Castores* e della *Tropa* (nel metodo della Federazione Spagnola del Guidismo-FEG si parla rispettivamente di *Rama Plumitas* e *Rama Guía*). I *Castores* hanno come scopo il lavoro con i bambini più piccoli (6-8 anni) per prepararli a essere futuri lupetti, non ha, cioè, un obiettivo che preveda una formazione specifica, quale potrebbe essere ad esempio la formazione del carattere o delle abilità manuali. La *Tropa* è stata invece pensata per dare una risposta adeguata alle richieste dei bambini già cresciuti (9-11 anni), puntando tutto sulle specificità di questa fase evolutiva e rinunciando a qualche aspetto non secondario del metodo originario, quale l'esempio dei più anziani verso i più piccoli[50]. Bambini di età diversa hanno certo necessità differenti, ma se a questo dato di fatto aggiungiamo l'influenza del territorio, la complessità della società in cui quel branco vive, la specificità della famiglia di ciascun bambino, ci possiamo rendere conto della difficoltà di parlare omogeneamente di gruppi diversi per età.

Il confronto tra i lupettismi nazionali sarà effettuato tenendo conto anche della proposta originaria di Baden-Powell.

2.1.1. Elementi della comparazione[51]

Primo aspetto in comune tra il lupettismo italiano e quello spagnolo è il basarsi su Legge, Promessa, Motto e Buona Azione, considerati punti fondamentali per la trasmissione dei valori scout. Tranne *Minyons Escoltes Guies Sant Jordi de Catalunya* (MEGSJC), che non prevede un testo prestabilito per la Promessa e ha cambiato il testo della Legge, nelle altre associazioni la Promessa e la Legge rimangono fedeli alla proposta di Baden-Powell. In Italia il Motto è "Del nostro meglio", mentre in Spagna la forma più comune è "*Haremos lo mejor*", che esprime un desiderio a fare il meglio. Nella federazione catalana, invece, entrambe le associazioni hanno preferito adottare la formula nella loro lingua: "*Tant*

[50] Il CNGEI ha svolto alcune riflessioni su quest'aspetto, senza però approdare a modifiche: cfr. CNGEI (ed.), *Censimento 2003*, senza luogo, edizioni interne CNGEI, 2003.

[51] C. Carraro, *L'utilizzo pedagogico della letteratura per l'infanzia kiplinghiana: la giungla come sfondo integratore del lupettismo*, cit., pp. 226-238.

pedagogia-nuovo progetto:sub4 28/07/2016 16.40 Pagina 95

com puc", che indica l'impegno a fare quanto si può. Anche la Buona Azione (BA), presente nel testo della Promessa, rappresenta l'impegno quotidiano a impegnarsi nel servizio verso il prossimo, in un modo che è alla portata del bambino.

Baden-Powell aveva pensato inoltre a quattro punti fondamentali attorno ai quali fare ruotare tutto il processo educativo: la vita all'aria aperta, lo sviluppo fisico, la formazione del carattere e il servizio al prossimo; è da qui che tutte le associazioni (anche quelle italiane e spagnole) hanno lavorato per tracciare il loro singolare cammino, aggiungendovi la crescita spirituale (in Spagna solo il Movimento Scout Cattolico e *Minyons*).

Terzo elemento di comparazione è il gioco, strumento principale di trasmissione dei concetti[52], che ritroviamo tale e quale in tutte le associazioni che sono state comparate.

Nel quarto elemento di comparazione, la progressione verticale e orizzontale, cominciano a emergere le prime differenze significative, anche rispetto a ciò che Baden-Powell aveva formulato appositamente per i lupetti nel suo manuale[53]. È presente in tutte le associazioni scout eccetto quella catalana, la quale prevede un avvicinamento agli obiettivi ad arbitrio e gestione esclusiva dei capi educatori di ciascuna unità, separatamente da qualsiasi altra: questo risulta bene dalla tabella sottostante[54].

Il quinto elemento di comparazione è la giungla kiplinghiana come sfondo integratore, principale punto di forza della proposta di Baden-Powell, le cui tematiche sono state anche recentemente rivisitate a livello

[52] R. Baden-Powell, *Giochi scout*, tr. it. di M. Sica, Ancora, Milano 1983.

[53] R. Baden-Powell, *Manuale dei lupetti*, tr. it. di F. Catani, Ancora, Milano 1984. Baden-Powell aveva pensato a due tipi di progressione, la prima, che usando la terminologia odierna del CNGEI, si può definire verticale, e che prevede tappe nelle quali tutti i bambini migliorano le sue conoscenze generali, le sue abilità fisiche, le sue doti e la sua conoscenza delle tecniche scout. Il secondo tipo di progressione è orizzontale e prevede la scelta di ciascun bambino della/e "capacità" che preferisce, in cui cimentarsi e mettersi alla prova per dimostrare ciò che sa fare, ciò che è in grado di imparare e quali siano i campi in cui può aiutare gli altri a imparare.

[54] C. Carraro, *L'utilizzo pedagogico della letteratura per l'infanzia kiplinghiana: la giungla come sfondo integratore del lupettismo*, cit., p. 231.

pedagogia-nuovo progetto:sub4 28/07/2016 16.40 Pagina 96

Tabella 1 - La progressione

PROGRESSIONE	L'IDEA DI BADEN-POWELL	LUPETTISMO ITALIANO	LUPETTISMO SPAGNOLO
Verticale	3 tappe	3 o 4 tappe	3 tappe eccetto che nello scoutismo catalano, dove manca
Orizzontale	Specialità a scelta del lupetto	Specialità a scelta del lupetto	Specialità a scelta del lupetto, tranne che nello scoutismo catalano, dove manca
Serve per la trasmissione delle tecniche scout	Sì	Sì	Sì, tranne che per la federazione catalana che ha escluso le tecniche scout dai contenuti da trasmettere
Promessa	Non fa parte della progressione	Non fa parte della progressione	Corrisponde al primo passo della progressione di ogni bambino
Parte della programmazione educativa	Sì	Sì	No, non esiste una programmazione educativa in senso proprio

cinematografico di massa[55]. Il lupettismo spagnolo ha abbandonato la giungla come ambiente onnipresente, trasformandola in un elemento scenico utilizzabile all'occorrenza. L'uso che tutta la Federazione Spagnola di Scautismo-FEE fa della Giungla è, metodologicamente parlando, irrisorio, poiché non rende i bambini completamente partecipi del gioco e mantiene soltanto alcuni elementi di facciata, quali i nomi degli educatori. Strettamente connesso a questo è il mancato riconoscimento, da parte del lupettismo spagnolo, del valore educativo del "racconto" delle storie di Mowgli, fatto in presa diretta e in viva voce[56]. Se nel CNGEI l'am-

[55] *Il libro della giungla 2*, regia di Steve Trenbith, 2003: *La famiglia della giungla*, di Cathy Marklasian e Jeff McGrath, 2003; *I Rugrats nella giungla*, di John Eng e Norton Virgien, 2004.

[56] Come si vedrà in seguito, su quest'aspetto Stefania Affatato giunge a conclusioni molto diverse, a proposito dell'*Acciò* catalana, da lei conosciuta meglio.

pedagogia-nuovo progetto:sub4 28/07/2016 16.40 Pagina 97

bientazione giungla è uguale per bambini e bambine (i branchi e le mute sono misti), nella Federazione Spagnola del Guidismo-FEG e in AGESCI esiste una proposta pensata per le bambine: il Bosco, che era stato ideato per sostituire la Giungla, considerata un ambiente troppo mascolino. I dirigenti di entrambe hanno inventato un racconto e gli elementi specifici di questo "luogo fantastico", ma, pur inventando anche un "linguaggio bosco", non hanno saputo dargli la forza e la pregnanza caratteristiche della giungla. Protagoniste delle due storie sono Cocci e un'*Alita* (di cui non si sa nemmeno il nome), che incontrano vari personaggi nel loro viaggio per imparare a volare. I messaggi morali e gli insegnamenti arrivano direttamente dagli incontri casuali effettuati durante il cammino di personaggi, che però nel corso della narrazione non saranno mai più riproposti.

Sesto aspetto da comparare è la divisione interna dei ragazzi in piccoli gruppi di pari, con funzioni ludiche e di temporanea organizzazione, ma soprattutto di fondamentale importanza per una crescita corretta. È anche grazie a questo strumento che il bambino "impara facendo" ad autoeducarsi: le sestiglie, infatti, permettono ai capi educatori di gestire in maniera più semplice i bambini. In Italia hanno mantenuto il carattere originario: sono gruppi provvisori, misti a discrezione dei capi educatori, invece in Spagna le *seisene* (sestiglie) non hanno veste temporanea, sono invece dei veri e propri gruppi di autogestione, al cui interno ognuno ricopre un ruolo per tutta la durata dell'anno. È evidente che c'è stata una filtrazione tra quelli che sono i ruoli delle pattuglie, tipico della branca esploratori/trici (un tempo presente anche nel CNGEI) e il piccolo gruppo utile nel branco.

Settimo aspetto da comparare è l'utilizzo del simbolismo classico dello scautismo, i cui elementi più visibili sono il saluto (rimasto per tutti), l'uniforme, la bandiera, le cerimonie. In Italia entrambe le associazioni mantengono l'uniforme, considerandola da un lato un'opportunità di mettere tutti in "un'unica forma", dall'altro un vestirsi pratico da non trasformare in un "vestito della festa". In Spagna, invece, in molti casi è equiparata al solo foulard, di fatto l'unico elemento della divisa della federazione catalana, che ha scelto di abbandonare l'uniforme perché spesso vissuta dai suoi iscritti come un elemento capace

pedagogia-nuovo progetto:sub4 28/07/2016 16.40 Pagina 98

di creare fratture e di ricordare il periodo totalitario, piuttosto che come un elemento rafforzante l'identità del gruppo. Le altre associazioni spagnole hanno un'uniforme, ma la usano soltanto nelle occasioni ufficiali, durante le cerimonie e, alla stregua dei catalani, la considerano un elemento di minoritaria importanza, tanto che si stanno avviando verso l'abbandono di tale segno. Per quanto riguarda le bandiere, in Italia quelle associative sono conosciute e usate, più o meno solennemente; in Spagna, invece, se ne fa scarso uso, perché anch'esse richiamano il periodo dittatoriale; la cerimonia dell'alzabandiera non esiste e spesso sono usate soltanto in circostanze di lutto grave, com'è accaduto l'11 marzo del 2004, dopo l'attentato alla stazione di Atocha. Per quanto riguarda infine le cerimonie, in tutte le associazioni sono lasciate alla libera gestione dei capi educatori. Le più importanti nella vita del lupetto sono la Promessa e l'uscita per il reparto; la promessa corrisponde al primo momento in cui il bambino decide di entrare a far parte del movimento, e anche se in seguito rinnoverà la promessa da scout e rover, la prima volta e la più importante è questa. Nelle associazioni spagnole la promessa prende anche un altro significato: è il primo passo della progressione. La cerimonia del passaggio, invece, corrisponde sia a un addio, sia a un'accoglienza, ma quello che è sottolineato è proprio quest'ultimo aspetto.

Ottavo aspetto derivante dalla tradizione è la formazione dei capi educatori. In Italia, il capo-educatore, per essere tale e dirigere le unità, deve aver conseguito almeno la prima parte del brevetto Wood Badge. In Spagna, invece, non c'è un brevetto da conseguire, ma la formazione ha comunque un ruolo di rilievo, prova ne sia il riconoscimento istituzionale del Ministero dell'Istruzione. Il programma delle scuole è deciso dalle istituzioni, tranne che per la parte che riguarda la formazione scout, di competenza delle diverse associazioni. In Italia, invece, la formazione è a discrezione del singolo e del Capo Gruppo che è responsabile della formazione continua dei capi educatori del gruppo, come risulta dalla tabella sottostante[57].

[57] C. Carraro, *L'utilizzo pedagogico della letteratura per l'infanzia kiplinghiana: la giungla come sfondo integratore del lupettismo*, cit., p. 237.

pedagogia-nuovo progetto:sub4 28/07/2016 16.40 Pagina 99

Tabella 2 - La formazione dei capi educatori

LA FORMAZIONE	L'IDEA DI BP	LUPETTISMO ITALIANO	LUPETTISMO SPAGNOLO
Campi scuola	Sì, il capo sarebbe stato messo nel ruolo del bambino	Sì, si struttura in modo molto simile al campo di Gilwell Park a Londra	No, la proposta spagnola si articola nei fine settimana
Necessità di frequentarla per essere un capo educatore	Sì	Sì	Sì
Riconoscimento nazionale	Sì	A volte	Sì
Riconoscimento internazionale	Sì	Sì	Si
Continua in corsi organizzati localmente	No	Sì	Sì, è la sua caratteristica principale

Infine, nono e ultimo aspetto da comparare è la programmazione educativa, che si realizza dal lavoro dei capi educatori nella stesura di un percorso adeguato per ogni bambino e che si realizza, quindi, in educazione vera e propria, attraverso un percorso guidato e adeguato alle necessità di ogni bambino. Questo è anche l'aspetto che più manca nel lupettismo spagnolo che, considerata soltanto un elemento organizzativo, perde la forza che la caratterizza e diventa pura stesura di un programma, che nella migliore delle ipotesi dura tre mesi.

2.1.2. Conclusioni: due lupettismi nazionali assai differenziati

Il lupettismo in Spagna è dedicato a bambini tra gli 8 e gli 11 anni, mentre in Italia i bambini hanno un'età che arriva fino ai 12, perché a differenza dello scoutismo francese prima e spagnolo poi, i dirigenti italiani di entrambe le associazioni hanno mantenuto il metodo fedele alla proposta di Baden-Powell. Così facendo, non hanno aggiornato la proposta, rischiando di perdere una delle specificità del metodo scout per i bambini: fare sì che quelli più grandi siano un esempio per i più piccoli, che in questo modo si possono sentire fratelli giovani e non semplicemente inesperti, e questa è la prima differenza fondamentale.

pedagogia-nuovo progetto:sub4 28/07/2016 16.40 Pagina 100

In conclusione, il lupettismo italiano, mantenendosi fedele alla tradizione, ha saputo meglio sfruttare le proposte originarie per creare uno strumento adeguato all'obiettivo tanto importante che si prefigge. Il lupettismo spagnolo, invece, diminuendo di fatto la complessità della proposta educativa, ne ha abbassato il livello qualitativo, perdendo non solo professionalità, se di questa si può parlare per un movimento di volontari, ma soprattutto ha perso la specificità della proposta dello scoutismo, riducendolo il più delle volte a pura animazione[58].

2.2. Una comparazione tra due modi di fare educazione con i bambini dagli 8 agli 11 anni in due associazioni laiche e pluraliste

Stefania Affatato ha scelto di comparare la metodologia della Branca Lupetti di due associazioni scout simili per ispirazione laica e pluralista, il Corpo Nazionale Giovani Esploratori ed Esploratrici Italiani[59] e la *Acció Escolta de Catalunya*, associazione fa parte della Federazione Spagnola dello Scautismo. *Acció*, nata nel 2002 dalla fusione delle associazioni catalane *Germanor Escolta de Catalunya* e *Scouts de Catalunya*, ha come obiettivo la formazione di una cittadinanza attiva, democratica, laica, progressista e attenta alla realtà sociale della Catalogna. L'idea alla base di quest'associazione è interessare e coinvolgere i giovani nel creare un mondo migliore. Un'attenzione particolare è rivolta al significato della parola "azione", che rimanda al concetto di "imparare facendo" e di agire per partecipare attivamente a ciò che succede. Le scelte educative alla base del metodo dell'associazione sono impegno, azione e democrazia. Questi tre punti sono fondamentali e rappresentano ciò che sta alla base del lavoro dei capi per la formazione della personalità dei ragazzi. L'impegno è dimostrato da ogni ragazzo quando decide di aderire ai valori dello scautismo entrando a far parte della propria unità e impegnandosi per se stesso e per gli altri. L'azione indica l'importanza di vivere le esperienze e di imparare da esse. La democrazia infine è la base della vita dei gruppi scout in cui ognuno ha delle piccole responsabilità per portare

[58] *Ibi*, pp. 238-239.
[59] S. Affatato, *Seguendo la pista di Akela tra le Alpi e i Pirenei*, cit., pp. 26-36.

pedagogia-nuovo progetto:sub4 28/07/2016 16.40 Pagina 101

avanti gli obiettivi che si prefigge il gruppo intero. I programmi educativi sono progressivi, innovativi e stimolanti: all'interno dell'associazione sono presenti degli strumenti per i capi che indicano come fare programmazione di gruppo e di unità e quali tappe seguire per creare un percorso educativo il più possibile adatto alla situazione dei ragazzi. I programmi progressivi cercando di fornire nuove sfide che possano fare raggiungere traguardi adeguati allo scopo[60]. I ragazzi sono divisi in cinque fasce d'età: *castori* (6-8 anni); *lupetti e lupette* (8-11 anni); *scout/esploratori* (11-14 anni); *guide/pionieri* (14-16 anni) e *rover* (16-21 anni).

Alcune particolarità differenziano gli approcci utilizzati da CNGEI e *Acciò*: le età della branca Elle prevedono una diversa suddivisione delle unità; Promessa e Legge trasmettono gli stessi valori con formule differenti; l'ambiente è scelto consapevolmente e attualizzato all'età cui si rivolge; le progressioni trasmettono gli stessi valori e sono stabilite nello stesso modo ma in un percorso differente; i bambini vivono possibilità di democrazia associativa, in modo ridotto secondo le esigenze delle età o all'interno dell'intero branco che lavora insieme in modo diverso e strutturato; infine, il passaggio alla branca successiva (*Link Badge*), che riguarda un momento importante di cambiamento e che è valorizzato in modo differente. Di questi sei aspetti renderemo conto nella parte successiva.

2.2.1. Elementi della comparazione

Un primo aspetto, già notato da Chiara Carraro a proposito di tutte le associazioni spagnole, è la differenziazione delle età: mentre i lupetti italiani passano in branco quattro anni, dagli 8 ai 12 anni (le ultime tre classi della scuola primaria e la prima della secondaria di I grado), i *Castores* catalani hanno dai 6 agli 8 anni e i *Lobatos* dai 9 agli 11. *Acció* offre quindi un percorso maggiormente attento alla differenza di fasce d'età. I bambini iniziano, infatti, il loro percorso a 6 anni, come castori, e lo terminano a 11 da lupetti, prima di passare nell'unità successiva diventando scout. I castori aiutano i bambini nelle prime esperienze fuori

[60] Cfr. www.accioescolta.org.

pedagogia-nuovo progetto:sub4 28/07/2016 16.40 Pagina 102

di casa. I bambini di sei anni, infatti, non hanno grandi opportunità di uscire, ma iniziano comunque ad andare a scuola e a socializzare con i pari con i quali si confrontano. Sono bambini che devono ancora sviluppare molti aspetti della loro persona, devono capire gli aspetti della società e cercano di dare un'interpretazione agli stimoli che incontrano. I castori sono una branca a tutti gli effetti che ha permesso ai bambini più piccoli di vivere l'atmosfera scout. Dai 6 agli 8 anni i bambini vivono nel bosco come castori e imparano a rispettare gli adulti, a imparare da quello che fanno e a diventare più autonomi. Il loro impegno li porterà poi nella Giungla dei lupetti in cui cresceranno seguendo il metodo dei lupetti pensato originariamente. I lupetti però coprono tre anni (9-11) e ciò implica l'entrata in reparto un anno prima rispetto ai lupetti italiani. Questo permette di creare attività maggiormente mirate alle singole esigenze per evitare di creare attività poco appetibili perché noiose, ad esempio per i più grandi, o perché troppo difficili, per i più piccoli. Questa divisione permette di creare attività maggiormente mirate a quelli che sono i bisogni legati all'età, con meno rischi di creare attività troppo generiche o noiose per qualcuno che magari si sente già troppo grande o troppo piccolo per poterle affrontare.

Il secondo aspetto della comparazione riguarda la Promessa, presente sia nei lupetti italiani, sia nei *Castores* e *Lobatos* catalani, come si può vedere dalla tabella sottostante:

Tabella 3 - I testi della Promessa

LUPETTI CNGEI	*CASTORES* ACCIÓ	*LOBATOS* ACCIÓ
Io … mi impegno a fare del mio meglio per migliorare me stesso/a, crescere insieme ai miei Fratelli e ricercare la mia Spiritualità. Voglio scoprire con curiosità e rispetto la mia Città, il mio Paese e il Mondo, amare la Natura e compiere Buone Azioni. Scelgo di fare parte del Branco (nome del Branco) e mi impegno a conoscerne e seguirne la Legge.	*Yo prometo compartir mi labor como castor/a y participar con alegría en la Colonia*	*Yo … prometo hacer lo mejor por:* *- ser amigo de todas las personas,* *- (ser fiel a mis creencias/mi fe/mi conciencia/Dios),* *- cumplir la ley dela Manada y* *- hacer cada dia una Buena Acción*

pedagogia-nuovo progetto:sub4 28/07/2016 16.40 Pagina 103

Come si può vedere, i concetti che sono espressi nelle tre promesse sono gli stessi: a tutti i bambini che entrano a far parte del branco o della colonia è chiesto un impegno, e in ogni formula sono presenti elementi comuni. I fratelli sono coloro che vivono insieme con noi, che ritroviamo nel nostro ambiente di vita e che dobbiamo rispettare, come i castori all'interno della colonia. La promessa dei castori è più breve e più semplice. Questo dipende dall'età dei bambini ai quali si rivolge, che sono ancora troppo piccoli perché imparino una formula troppo lunga e ai quali si chiede un impegno adatto alla loro età. La promessa CNGEI è più articolata, questo perché scaturisce da un lavoro di revisione avvenuto nel 2009 che ha permesso di esplicitare e modificare alcuni concetti che sembrano di difficile comprensione per i bambini.

Un altro elemento è la Legge che ci s'impegna a rispettare, così come ci s'impegna a svolgere le buone azioni e a riflettere sul proprio cammino e percorso. I castori cercano di sviluppare un comportamento adeguato e l'allegria in ogni attività. L'attenzione all'allegria ritorna in diversi momenti, poiché considerata non solo elemento caratteristico dei bambini in questa età, ma anche strumento necessario per vivere serenamente un'avventura al di fuori della famiglia in cui si trovano di solito. Per quel che riguarda i branchi, invece, i lupetti rispettano la stessa legge. I significati sottesi sono gli stessi, ma sono espressi in modo differente. Mentre il primo articolo è uguale, il secondo recita: *El lobato no escucha solo a sì mismo* (Acciò) e "Il lupetto non cede a se stesso" (CNGEI). Il significato rimane lo stesso, ma mentre la Legge del branco catalano è più fedele alla versione originale del *Manuale dei Lupetti* di Baden-Powell, la versione italiana utilizza un termine diverso. Si sostituisce *ascoltare* con *cedere* per dare maggiore attenzione allo sforzo del lupetto di andare oltre il suo egoismo e la sua individualità e cercare di migliorarsi verso qualcosa di nuovo.

Terzo aspetto che merita alcune considerazioni è l'ambiente, che è scelto e attualizzato per garantire il migliore contesto legato all'età cui si rivolge: l'ambiente giungla, utilizzato sia dal CNGEI[61] sia da *Acciò*. Mentre però il CNGEI rimane legato al valore educativo del racconto, *Acciò* è

[61] S. Affatato, *Seguendo la pista di Akela tra le Alpi e i Pirenei*, cit., pp. 30-32.

pedagogia-nuovo progetto:sub4 28/07/2016 16.40 Pagina 104

più attenta al valore della narrazione in sé. I capi catalani sono attenti al valore dei *cuentos*, racconti di diverso genere con cui trasmettono valori e messaggi ai bambini. I *cuentos* sono scelti secondo le attività che si vogliono fare e i bambini che ci si trovano davanti. La Giungla, in entrambe le associazioni, è resa viva dai nomi dei capi, dalla narrazione delle *Storie di Mowgli* che si uniscono agli altri tipi di racconti e soprattutto dalle massime di Baloo: maestro della Legge, è il personaggio che propone dei valori importanti da seguire, esprime ciò che si trova all'interno del "racconto giungla" e che è proposto dal personaggio che maggiormente incarna la guida del branco. Anche i castori sono ambientati: per la loro età non sono stati trasportati nella Giungla, ma si trovano nel "bosco", indicando uno stacco tra le due unità che rimangono separate, anche se all'interno dello stesso percorso. Nonostante le scelte siano diverse, in entrambe le associazioni si dà grande rilievo all'ambiente in cui vivono i bambini, poiché sia nel bosco sia nella Giungla i bambini vivono in un gruppo di pari, imparano le regole del gruppo, crescono insieme con gli altri e imparano l'amore per la natura.

Quarto punto da comparare sono le progressioni, che trasmettono gli stessi valori e sono stabilite nello stesso modo, ma in un percorso differente. La progressione verticale nell'*Acció* si differenzia da quella del CNGEI per essere suddivisa in tre tappe (e non in quattro). Nonostante il numero di tappe sia diverso, è mantenuta l'idea che a ogni anno corrisponda una tappa diversa: anche in questo caso i bambini sono accompagnati in questo percorso dai Vecchi lupi. Le tre tappe rispecchiano la vita dei lupetti, dall'accoglienza in cui sono accompagnati da Akela, il capo branco che si prende cura di loro, agli 11 anni in cui diventano *Lobatos* parlanti e maggiormente in grado di mettere al servizio degli altri le proprie conoscenze. Nonostante quindi le tappe siano differenti, per numero, nome e prove, esse rispecchiano lo stesso percorso, stabilito insieme da adulti e bambini, fatto di fasi successive in cui i bambini dimostrano i cambiamenti effettuati. Ogni tappa riflette ciò che ci si aspetta di trovare nei bambini che corrispondono a quella tappa. All'inizio, i bambini sono considerati cuccioli che si aggirano per la Giungla guardandosi intorno e osservando; poi procedono verso la vita di branco vera e propria, in cui ne capiscono le regole e le rispettano: in-

pedagogia-nuovo progetto:sub4 28/07/2016 16.40 Pagina 105

fine, nell'ultimo anno, sono ormai esperti e aiutano gli altri lupetti a capire il branco, svolgendo un piccolo servizio e mettendosi a disposizione degli altri[62].

Quinto elemento da comparare, fondati voi di entrambe le associazioni, è la possibilità di democrazia associativa anche all'interno delle unità dei bambini più piccoli. Nel CNGEI i lupetti più grandi costituiscono il Consiglio di Akela (CdA), che deve offrire loro nuovi stimoli, adeguati alla loro età, per decidere insieme a loro attività e momenti da organizzare per gli altri[63]. I *Castores* hanno un modo per far lavorare e partecipare tutti quanti i bambini, *el dique*: la costruzione della diga consiste nel decorare il luogo in cui si trovano, ed è importante perché permette a tutti di partecipare e di non tirarsi indietro. Ognuno contribuisce a qualcosa che riguarda la vita della colonia, costruiscono un luogo insieme accrescendo la loro identità di gruppo. I *Lobatos* catalani invece hanno due possibilità per manifestare una maggior attenzione e realizzazione delle proprie idee in modo attivo. Prima di tutto, partecipano al *Consejo de la Roca* nel momento in cui prendono la Promessa, indipendentemente quindi dall'età "anziana": tuttavia, il gruppo così composto è molto grande e si riunisce di rado. Inoltre, possono sperimentare la democrazia attiva nella *cacería*, metodologia che permette l'attuazione della partecipazione vera e propria da parte dei ragazzi che si creano la propria attività e una caccia da giocare insieme con gli altri e insieme ai Vecchi Lupi. L'importanza di questi strumenti consiste nel dare la possibilità decisionale ai bambini stessi. La democrazia partecipativa è lo strumento che garantisce il maggior rispetto ai bambini che non sono più considerati incapaci di creare qualcosa da soli. I bambini cercano di portare avanti un progetto, lo pensano, lo valutano e lo realizzano, manifestando che non sono piccoli o meno capaci, hanno solo bisogno di una guida per incanalare le loro capacità creative.

Sesto e ultimo elemento da considerare comparativamente è infine il passaggio alla branca successiva (*Link Badge*), un momento importante di cambiamento, che è valorizzato in modo differente dalle due asso-

[62] *Ibi*, pp. 64-65.
[63] *Ibi*, p. 62.

pedagogia-nuovo progetto:sub4 28/07/2016 16.40 Pagina 106

ciazioni. I *Castores* vivono il passaggio come una vera cerimonia, carica di emozioni e sentimenti, che festeggia questo momento molto importante per la vita dei bambini. Anche i *Lobatos* sono attenti alla celebrazione di questo momento: il *Gran Clamor* è una cerimonia realizzata nei due momenti di confine, l'ingresso in branco, all'inizio del percorso, e il saluto al branco, alla fine. Nel gruppo catalano l'attenzione è rivolta al festeggiare un momento intenso e particolare che deve essere valorizzato. Nel CNGEI, invece, la cerimonia di passaggio è meno celebrativa e più intima, si cerca invece di creare un percorso più graduale durante l'anno, proprio perché questo passaggio non sia visto come uno stacco, ma come un percorso da celebrare, senza però che sia vissuto con ansia e tensione da chi lo vive e da chi rimane in branco[64].

Come si è visto, CNGEI e *Acciò* sono due associazioni scout che aderiscono al metodo originario di Baden-Powell e portano avanti le stesse scelte educative, nonostante abbiano alcune differenze nel loro modo di porsi verso i ragazzi, cercando entrambe di rendere adeguata ai tempi la propria proposta educativa.

2.2.2. Conclusioni: due associazioni assai simili nella proposta educativa per i bambini e le bambine

Le conclusioni cui giunge Stefania Affatato valorizzano l'adesione al modello originario di entrambe le associazioni, senza svolazzi inutili, ma con le necessarie e motivate modifiche dovute ai tempi e alle sensibilità che cambiano. *Acciò*, in particolare, ha allargato la fascia di età, suddividendola in due branche, per permettere una maggior attenzione ai bisogni educativi specifici. Anche gli strumenti sono utilizzati in modo diverso: mentre il CNGEI sembra aver riesaminato tutto ciò che fa parte del metodo scout per assicurarsi che fosse adatto e attuale, l'associazione spagnola sembra rimanere molto fedele – a volte quasi alla lettera – agli scritti di Baden-Powell. *Il Manuale del Lupetto* rispecchia, ad esempio, moltissimi aspetti che si trovano ancora all'interno dei manuali del metodo catalano, mentre, se confrontato con i documenti italiani, spesso si trovano parole o modi diversi di trasmettere gli stessi principi.

[64] *Ibi*, p. 66.

pedagogia-nuovo progetto:sub4 28/07/2016 16.40 Pagina 107

2.3. Conclusioni: linee di ricerca comparata all'interno del mondo dello scautismo e del guidismo

Come già detto in precedenza, un'attenzione storico-pedagogica allo scautismo e al guidismo è motivata dal fatto che questi movimenti hanno avuto una rapida diffusione in tutto il mondo e hanno avuto e hanno ancora una forte persistenza nel tempo, nonché una notevole consistenza numerica: il grande interesse mostrato dai giovani per questa proposta è dunque abbastanza singolare. Le fonti interne motivano quest'attenzione e quest'attaccamento con il fatto che i ragazzi e le ragazze siano considerati persone a tutti gli effetti, degne di fiducia da parte degli adulti, in grado di compiere attività importanti in autonomia. Uno sguardo dall'esterno garantirebbe forse una maggiore neutralità rispetto allo scopo della comparazione, che se affidato a uno sguardo interno rischia sempre di far prevalere l'aspetto utilitaristico.

Come avveniva alle origini dell'educazione comparata, infatti, sia Chiara Carraro sia Stefania Affatato osservano le attività scout delle associazioni italiane e spagnole e le comparano per trarne conclusioni di tipo operativo: la loro messa in evidenza di analogie e differenze è motivata dalla necessità (quasi fisiologica) di pervenire alla migliore attivazione di strumenti educativi[65]. Non c'è quindi solo un'attenzione descrittiva (grado zero della comparazione), e non si perviene mai a un'interpretazione di tipo meramente teorico (tendenza attuale dell'educazione comparata): entrambe riflettono, da interne pedagogicamente formate, sui possibili effetti educativi di certe pratiche, sia che queste siano ancora attivate, sia che non lo siano più.

Ulteriori ricerche in questo senso dovrebbero vedere la collaborazione di personale interno (meglio se pedagogicamente formato) e di ricercatori esterni, al fine di perseguire sia un migliore affinamento degli oggetti di ricerca, sia un loro percezione meno emotivamente segnata. È peraltro meritorio l'impegno di ricerca delle due giovani studiose, che hanno certamente contribuito pioneristicamente ad aprire una pista di

[65] C. Carraro, *L'utilizzo pedagogico della letteratura per l'infanzia kiplinghiana: la giungla come sfondo integratore del lupettismo*, cit., pp. 238-239; S. Affatato, *Seguendo la pista di Akela tra le Alpi e i Pirenei*, cit., pp. 69-72.

pedagogia-nuovo progetto:sub4 28/07/2016 16.40 Pagina 108

ricerca che darà certamente buoni frutti, contribuendo a fare uscire il mondo dell'educazione comparata dalla sua autoreferenzialità rispetto ai processi della scolarizzazione e dell'istruzione formale.

3. L'azione educativa di sostegno alle situazioni svantaggiate: un confronto tra Italia ed Ecuador

Un fecondo campo d'indagine per l'educazione comparata può essere anche il campo dell'educazione non-formale di sostegno all'infanzia e all'adolescenza in difficoltà. Uno dei primi lavori svolti in Italia è certamente quello di Elisa Sandrin[66], che si è occupata di questo problema a seguito di un soggiorno in Ecuador nel 2002[67], e che ha avviato una comparazione tra le pratiche educative dell'Associazione Maranathà di Padova e dell'*Asociaciòn Solidaridad y Acciòn* (Associazione per la Solidarietà e l'Azione-ASA) di Quito (Ecuador). In questa parte, rendiamo conto del suo lavoro, ancora poco conosciuto.

L'Ecuador è un Paese in via di sviluppo tra molte contraddizioni, che nel corso degli anni Ottanta ha avuto un forte sviluppo, soprattutto grazie allo sfruttamento dei giacimenti petroliferi della zona orientale e che dall'inizio degli anni Duemila attraversa un periodo di profonda crisi economica, come testimoniato da un'intensa emigrazione di cittadini ecuadoriani verso l'Europa e l'America settentrionale[68].

In un contraddittorio contesto di ricchezza e povertà affiancate senza soluzione di continuità, si riscontra una bassa qualità del sistema educativo e una sua incapacità di raggiungere tutti quelli che ne avrebbero bisogno: lavorano 800.000 minori di 18 anni e circa il 60% di loro per più di 40 ore settimanali. L'infanzia ecuadoriana è segnata anche dalla pratica dell'istituzionalizzazione, per cui molti bambini e/o adolescenti non vivono con la loro famiglia, per l'abbandono o il rifiuto da parte dei geni-

[66] E. Sandrin, *La formazione degli educatori nelle case famiglia in Italia e in Ecuador: una ricerca sul campo*, in N.S. Barbieri (ed.), *Istituzioni educative e formative: lineamenti storici, configurazioni strutturali, modalità operative*, CLEUP, Padova 2006, pp. 455-516.

[67] L'autrice ha svolto il tirocinio presso due case famiglia a Carapungo e a Corazón de Jesús, periferia settentrionale di Quito.

[68] *Ibi*, pp. 455-456.

pedagogia-nuovo progetto:sub4 28/07/2016 16.40 Pagina 109

tori. Gli istituti, molto grandi e spersonalizzanti, sono isolati dalla società e dalle loro comunità, oltre che lontani dal riuscire a costruire un rapporto educativamente produttivo con la famiglia di origine[69]. Le legislazioni dei minori, prima ispirate a una limitata *Doctrina de la Situación Irregular*, sono ora orientate verso una *Doctrina de la Protección Integral*, una visione del bambino soggetto e titolare di tutti i diritti umani, capace di esercitarli progressivamente, con una propria opinione e propri criteri sugli avvenimenti e sul mondo. Il *Código de Menores*, approvato nel 1992, mette al centro il bambino come soggetto di diritti e stabilisce come misura di protezione la presenza della famiglia, sia questa biologica, adottiva o accogliente. La nuova *Constitución* del 1998 incorpora questi principi e riconosce la cittadinanza universale senza limiti di età[70].

Il governo ecuadoriano è supportato da organizzazioni quali l'*Instituto Nacional del Niño y la Familia* (INNFA) e il *Consorcio de Organizaciones no Gubernamentales en favor de la Familia y de la Infanzia Ecuadoriana* (CONFIE), che cercano di coordinare questi massicci fenomeni d'istituzionalizzazione. In particolare, il CONFIE, nato il 10 gennaio 1997 su impulso della già nominata ASA, è un consorzio che raggruppa organizzazioni non governative, d'ispirazione cristiana, che lavorano con i bambini e le famiglie in difficoltà. CONFIE, la cui sigla non casualmente ricorda il verbo latino "confida, abbi fiducia", opera nello spirito della *Convención Internacional de los Derechos del Niño*, e ha come obiettivi promuovere e coordinare politiche e azioni che difendano e sostengano i diritti del bambino e della famiglia e il loro protagonismo sociale ed ecclesiale[71].

All'interno del CONFIE, grande rilievo ha il lavoro dell'*Asociaciòn Solidaridad y Acciòn* (ASA), nata nel 1993 e legalizzata l'anno successivo, che ha sede a Quito e che ha la sua zona d'intervento privilegiata nei quartieri settentrionali della città (Corazón de Jesús, Carcelén Bajo, Carce-

[69] *Ibi*, p. 457.

[70] *Ibi*, pp. 458-461.

[71] CONFIE ha in Ecuador un ruolo simile a quello che in Italia svolge il Coordinamento Nazionale Comunità di Accoglienza (CNCA), nato nell'ottobre 1980 a Torino (cfr. E. Sandrin, *La formazione degli educatori nelle case famiglia in Italia e in Ecuador: una ricerca sul campo*, cit., pp. 461-465).

pedagogia-nuovo progetto:sub4 28/07/2016 16.40 Pagina 110

lén Alto, Carcelén Centro, Carapungo, Luz y Vida e Comité del Pueblo n. 2.). D'ispirazione cristiana, vuole cogliere la sfida della povertà in tutti i suoi significati, promuovere risposte alternative alle necessità concrete della famiglia e stimolare uno sviluppo integrale della comunità in uno spirito di solidarietà e partecipazione: il suo primo progetto si rivolse alla cura di bambini e bambine dai sei mesi a un anno di età, tramite i centri di sviluppo infantile e le mense scolastiche[72].

ASA è attiva in sette aree principali, che promuovono azioni concrete a favore delle famiglie di lavoratori dei quartieri urbano-marginali della città: educazione, salute, case popolari, prevenzione e recupero di alcolisti e tossicodipendenti, micro-imprese per le donne, risparmio e di credito solidale, casa famiglia. All'inizio degli anni Duemila, ASA lavorava con 1235 bambini, 124 educatori e operatori, 63 professionisti (educazione, amministrazione, salute, terapia familiare), 77 piccoli imprenditori, 151 muratori e 22000 famiglie.

Dal 1997, l'Associazione Maranathà ha iniziato una collaborazione con ASA, elaborando un progetto sull'accoglienza familiare, impegnandosi a garantire scambi di esperienze (ospitalità reciproche di educatori di comunità e partecipazione di percorsi formativi in Italia e in Ecuador per tecnici delle due organizzazioni), nonché supporto economico e consulenza nell'elaborazione, gestione e valutazione di progetti d'intervento[73].

Il lavoro comparativo di Elisa Sandrin si è concentrato in modo particolare sulle due diverse esperienze di casa famiglia[74].

3.1. Elementi di comparazione tra due prassi d'intervento educativo

Sono stati selezionati otto elementi significati da mettere a confronto: la *mission* dell'ente gestore della casa famiglia, l'inserimento dei ragazzi, la gestione della vita quotidiana, la considerazione pedagogica dell'ambiente della famiglia d'origine, la formazione e lo sviluppo professionale

[72] E. Sandrin, *La formazione degli educatori nelle case famiglia in Italia e in Ecuador: una ricerca sul campo*, cit., p. 486.

[73] *Ibi*, pp. 487-489.

[74] *Ibi*, pp. 467-483.

pedagogia-nuovo progetto:sub4 28/07/2016 16.40 Pagina 111

degli operatori, l'elaborazione dei progetti educativi e rieducativi, il rapporto con la famiglia d'origine, il rapporto con il territorio.

Le informazioni sono state tratte sia dalla documentazione scritta a disposizione (specialmente in Italia), sia da interviste e colloqui semi-strutturati e/o informali con gli operatori (specialmente in Ecuador), e sono state organizzate in un discorso consecutivo, presentando prima l'esperienza italiana e in seguito quella ecuadoregna.

Per quanto riguarda la *mission* dell'ente, se Maranathà propone un modo diverso di essere famiglia (alle origini, coppie sposate che condividevano la loro famiglia), ASA ha il problema di offrire una nuova dignità sia al bambino sia alla sua famiglia, il *Programa Casa Familia* si pone dunque come alternativa all'istituzionalizzazione dei bambini e dei giovani che si trovano in situazione di rischio e di abbandono, temporaneo o definitivo; anche i loro familiari sono coinvolti, in quanto necessitano ugualmente di accompagnamento individualizzato, parallelo a quello del ragazzo. A differenza di altre organizzazioni, dunque, ASA cerca di contestualizzare i propri interventi, cerando di avvicinare il bambino alla sua famiglia, più che di staccarlo definitivamente da essa[75].

Per quanto riguarda l'inserimento del ragazzo nella casa famiglia, per Maranathà è ovviamente centrale la presenza dei Servizi Sociali, secondo quanto previsto dalla legge italiana, mentre ASA ha completa autonomia di gestione, anche considerando il fatto che supplisce a una carenza strutturale di "servizi sociali". Il minore accolto in casa famiglia è segnalato principalmente da vicini di casa o dagli insegnanti: un *equipo tecnico* (composto di tre assistenti sociali, uno psicologo supportato da due tirocinanti, un avvocato e la responsabile del Programma) s'impegna a raccogliere informazioni, a prendere contatto con la famiglia di origine, a valutare globalmente l'opportunità o meno di intraprendere un distacco del minore[76].

Per quanto riguarda la vita quotidiana nella casa famiglia, Maranathà cura in modo particolare la gestione degli spazi e dei tempi individuali e collettivi (al fine di rendere capaci i ragazzi di gestire in proprio

[75] *Ibi*, pp. 489-492.
[76] *Ibi*, pp. 492-494.

pedagogia-nuovo progetto:sub4 28/07/2016 16.40 Pagina 112

l'igiene personale, gli impegni, l'uso del denaro), mentre ASA deve gestire una vera e propria "condivisione della povertà", come Elisa Sandrin ha avuto modo di vedere con i propri occhi a Carapungo e a Corazón de Jesús. Edifici piccoli, essenziali e sobri per necessità più che per scelta pedagogica, in cui la convivenza di più persone sarebbe già di per sé problematica (certamente per uno standard di vita occidentale), fanno da cornice abitativa a una visibile condizione di povertà: quindi, anche se le cartelle dei bambini hanno la cerniera rotta si usano lo stesso, anche se i vestiti sono tre taglie più grandi s'indossano ugualmente, anche se le scarpe sono consumate da sembrare quasi ciabatte si va avanti con quelle. Anche la gestione del tempo libero, spesso passato in strada, prevede attività del tutto inconsuete per un operatore abituato agli standard occidentali: salire e scendere da un camioncino parcheggiato, il lancio del pallone dal terrazzino con una corda, un elastico per capelli da rigirare in mano, una bottiglietta di crema solare da tenere con sé e da nascondere agli altri[77].

Per quanto riguarda la considerazione pedagogica della famiglia di origine, Maranathà deve provvedere a colmare una carenza affettiva che lascia il segno: "Dei ragazzi che vivono in comunità, sono pochi quelli che non presentano ritardi di apprendimento: diverse le cause, spesso frutto di una mentalità che classifica tutti i membri di una famiglia multiproblematica incapaci di apprendere, di realizzarsi, di affermarsi nella loro unica e irripetibile individualità. Portatori tutti del marchio dell'inadeguatezza. Se la madre è debole mentale, se il padre beve, se il fratello è tossicodipendente, il figlio affidato, anche se dotato di un'intelligenza vivace, è classificato come problematico, quei genitori irrecuperabili"[78]. La risposta educativa a queste situazioni sta sempre nella concezione di casa famiglia, comportandosi nei confronti del ragazzo accolto come un genitore "normale" farebbe con il proprio figlio, e quindi fornendo aiuto, ma senza esercitare un controllo occhiuto e iperprotettivo. Per ASA si tratta invece di combattere una battaglia immane contro la difficile fuoriuscita da una quotidianità di violenza, poi-

[77] *Ibi*, pp. 494-498.

[78] Associazione Maranathà (ed.), *La solidarietà è possibile*, Litocenter, Limena (PD) 1993, p. 76.

pedagogia-nuovo progetto:sub4 28/07/2016 16.40 Pagina 113

ché le situazioni familiari dei bambini accolti, purtroppo, sono aggravate dalla "cultura della violenza" molto presente. Si ha a che fare con padri e madri che spesso hanno a loro volta subito violenze, e che non sono in grado di elaborare risposte diverse nei confronti dei loro figli: la punizione fisica è fisiologica. Questa realtà terribile appare quasi normale, per esempio, nei comportamenti di una bambina di cinque anni con la sorellina di cinque mesi, che la Sandrin ha avuto modo di vedere con i propri occhi: nel gioco, la più grande dava sculaccioni alla piccola, le stringeva la gola, la pizzicava con violenza, rideva e, se richiamata verbalmente, non la smetteva. Anche se sembra retorico, nelle case famiglia ecuadoregne si cerca prima di tutto di trasmettere tutti quei buoni e sani valori del vivere comune che forse conoscono, per la prima volta, proprio in quel contesto extra-familiare: lo stare insieme senza violenza è la palestra in cui nuovi comportamenti possono e devono emergere e diventare quotidianità[79].

Per quanto riguarda la formazione e lo sviluppo professionale degli operatori, in particolare quelli educativi, per Maranathà una formazione qualificata è condizione necessaria per essere una presenza significativa. Come hanno riferito alcuni operatori, "essere educatori professionali ci è costato la frequenza a un corso triennale, garantirci formazione permanente, la partecipazione a momenti strutturati e continui di aggiornamento e di supervisione, ma è una scelta obbligata se vogliamo assicurare ai nostri ragazzi capacità relazionale "calda" e significativa, rapporti "quasi parentali", abitudine a saper cogliere e interpretare il loro "non detto". Nel nostro settore c'è ancora troppa improvvisazione, troppi educatori che si occupano di minori pensano che basti genericamente "voler bene", "dare da mangiare e da vestire", troppa superficialità negli Enti Pubblici preposti a concedere l'idoneità professionale prevista dalla normativa regionale"[80]. Da tempo, quindi, l'associazione ha superato la concezione "missionaria" del lavoro educativo, spesso rievocata, soprattutto in fasi di crisi economica, quando alla professiona-

[79] E. Sandrin, *La formazione degli educatori nelle case famiglia in Italia e in Ecuador: una ricerca sul campo*, cit., pp. 499-502.

[80] Associazione Maranathà (ed.), *La solidarietà è possibile*, Litocenter, Limena (PD) 1993, p. 77.

pedagogia-nuovo progetto:sub4 28/07/2016 16.40 Pagina 114

lità si cerca surrettiziamente di sostituire il volontariato: "Non è facile vivere insieme: ognuno porta in sé un bagaglio di storia diversa, di esperienze particolari. Ma ognuno di noi sente che non può più pensare solo alla propria sicurezza, ignorare nella sua corsa chi fa fatica a tenere il passo, chi si ferma perché "sta male", perché non ha nessuno che cammini al suo fianco"[81]. Per ASA, invece, il profilo professionale dell'educatore non è ancora ben delineato. In Ecuador, infatti, non è ancora prevista alcuna qualifica professionale per esercitare tale attività, per cui ASA ha reso obbligatoria la frequenza a un corso di formazione della durata di un anno prima di poter operare nelle proprie case famiglia. Durante questi corsi, cui la Sandrin ha partecipato come osservatrice, più volte è ribadito il fatto che, nel momento in cui s'inizia a lavorare in una comunità per minori, comincia un processo educativo nei confronti di questi ragazzi: non si diventa genitori o fratelli del bambino, ma "si vive e si muore con lui". Tale insistenza può essere spiegata dal timore che una comunità con presenze "turnate" non sia veramente vissuta con spirito di familiarità, ma questo non esclude la necessità che l'educatore debba essere "professionale": sono davvero poche le organizzazioni ecuadoregne che stipendiano il lavoro dell'educatore, prevenendo in questo modo i frequenti cambi di personale a contatto con i ragazzi. Nelle situazioni osservate, le relazioni all'interno dell'équipe educativa avvenivano soprattutto durante le riunioni settimanali, in cui gli educatori di ciascuna casa famiglia si trovano per parlare del loro lavoro. Anche se molto giovani, gli educatori provano a manifestare autorevolezza nella gestione della casa, nel far rispettare gli orari comuni e nell'uso di rinforzi positivi e di metodi adeguati. Essi hanno dovuto tralasciare la loro "cultura", per accoglierne una più rispettosa della dignità del bambino: un educatore ha confidato che, avendo cominciato giovanissimo a lavorare nella casa famiglia, per lui era normale educare applicando i metodi appresi in famiglia, nella fattispecie, punire i bambini picchiandoli con la cintura. Solo dopo qualche corso di formazione si era reso conto che poteva castigare anche con altri metodi, per esempio mandandoli in camera loro e lasciandoli senza mangiare. Anche da quest'aneddoto é

[81] *Ibi*, p. 67.

pedagogia-nuovo progetto:sub4 28/07/2016 16.40 Pagina 115

evidente, quindi, l'assoluta necessità di provvedere alla formazione degli educatori, in modo che possano essere veramente incisivi nel loro lavoro di educazione e di prevenzione in tale contesto[82].

Per quanto riguarda la gestione dei progetti educativi, per Maranathà è fondamentale partire sempre dalla storia del ragazzo, che in Italia è narrata in una documentazione ufficiale: dal Profilo Dinamico Funzionale (PDF) che descrive in modo "denso" il soggetto al Progetto Educativo Individualizzato (PEI) che definisce le concrete strategie educative da implementare. Per quanto riguarda invece ASA, il modello italiano è stato accettato e in parte rielaborato in modo originale, per adattarlo alle situazioni, anche perché in Ecuador non sono previsti particolari interventi scolastici per i bambini in difficoltà, fatto dovuto soprattutto all'assenza dei Servizi Sociali e alla scarsa capacità del sistema scolastico di far fronte a realtà multiproblematiche. Anche il PEI utilizzato in Ecuador è suddiviso in aree (dell'autonomia, della salute, motoria, cognitiva, affettiva, della socializzazione), comprende un allegato che descrive gli elementi essenziali da osservare nei ragazzi e presenta alcune caratteristiche evolutive per ogni periodo della vita del bambino, i disturbi che può presentare e alcuni suggerimenti per favorire una crescita e un'educazione corrette. In questo modo, è offerta una formazione, seppur parziale, che possa supportare l'azione educativa, oltre a favorire gli educatori nella cura e nella presa di coscienza, a grandi linee, delle condizioni psico-fisiche del minore[83].

Per quanto riguarda la gestione del rapporto con la famiglia d'origine, per Maranathà la doppia appartenenza del ragazzo (alla famiglia d'origine e alla nuova famiglia) è una strategia pedagogica irrinunciabile, poiché appartenere alla comunità non vuol dire separarsi dalla propria famiglia, ma diventare più pienamente "soggetto" e potersi quindi anche rapportare alla propria famiglia sulla base di una diversa consapevolezza di se stessi e degli altri. La famiglia d'origine non è dunque un fantasma presente nella storia del ragazzo, ma una realtà che deve essere coinvolta nel progetto rivolto al figlio. ASA si serve di un Progetto Ge-

[82] E. Sandrin, *La formazione degli educatori nelle case famiglia in Italia e in Ecuador: una ricerca sul campo*, cit., pp. 503-506.

[83] *Ibi*, pp. 506-508.

pedagogia-nuovo progetto:sub4 28/07/2016 16.40 Pagina 116

nerale della Famiglia, il quale permette di definire la situazione attuale della famiglia (problemi, bisogni, risorse, contesto di vita) e di programmare obiettivi e strategie di lavoro per accompagnare il nucleo familiare verso un miglioramento. Dopo un adeguato percorso che porti alla risoluzione dei problemi familiari, si procede con il reinserimento del minore, che porta con sé valori, comportamenti e orientamenti appresi in casa famiglia e che contribuiscono a una più corretta gestione della vita familiare[84].

Per quanto riguarda infine i rapporti con il territorio, per Maranathà l'ambiente sociale è il luogo naturale in cui essere comunità: non si deve infatti dimenticare che la vita della casa famiglia si svolge in gran parte all'esterno della comunità, siccome la scuola e le attività sportive, ricreative e culturali sono quelle offerte dal territorio. Anche gli amici non sono solo ed esclusivamente gli altri coetanei presenti in comunità, visto che ognuno si sceglie e coltiva i suoi: "la vita della comunità è un laboratorio di relazioni, attività ed esperienze che hanno origine e continuità al suo interno, ma anche occasione per rappresentare, confrontare, meglio comprendere e rielaborare relazioni, sentimenti, esperienze nelle quali ognuno è coinvolto all'esterno della comunità"[85]. I ragazzi praticano pertanto lo sport che preferiscono, frequentano il patronato e vanno a catechismo, ma la scuola è la prima agenzia educativa con la quale entrano in contatto: "Il rapporto è iniziato subito sulla base di una reciproca chiarezza e continua, pur se nella libertà dei rispettivi ruoli, nello scambio e nella collaborazione reciproca. Non possiamo certamente pretendere che l'istituzione scolastica sappia, possa e debba dare risposte sempre adeguate: comprendiamo la molteplicità e complessità delle situazioni, vogliamo stigmatizzare che troppo spesso questi ragazzi, soprattutto nei primi anni della scuola dell'obbligo sono vissuti quasi esclusivamente come persone per le quali attivare processi d'integrazione sociale e quasi mai letti quali portatori del diritto ad adeguata istruzione, dai quali pretendere impegno e rendimento"[86]. I pro-

[84] *Ibi*, pp. 508-510.

[85] L. Babolin *et al.*, *Il sapere e il sapore. Le comunità di accoglienza per minori*, Paoline, Milano 2000, p. 71.

[86] Associazione Maranathà (ed.), *La solidarietà è possibile*, cit., p. 76.

pedagogia-nuovo progetto:sub4 28/07/2016 16.40 Pagina 117

blemi che i ragazzi della casa famiglia incontrano nel territorio sono, molto spesso, problemi di marginalizzazione, di rifiuto, di etichettamento, dovuti a pregiudizi sull'appartenenza alla comunità e alla non omologazione a modelli "standard": quindi, l'apertura della comunità all'esterno si esprime anche come occasione per far sviluppare una maggiore attenzione alle problematiche minorili, favorendo riflessioni e consapevolezza, proponendo e collaborando all'attuazione d'interventi preventivi al disagio, affiancando e sostenendo altre forme di solidarietà. Per ASA si tratta invece di riscoprire quasi *ex novo* le risorse del territorio, poiché questo è ancora troppo spesso un luogo pericoloso, troppo esteso, scarso di risorse reali, nonostante la proclamazione costituzionale del "diritto del bambino a godere della convivenza familiare e comunitaria"[87]. Manca quella che dovrebbe essere una "rete sociale" attorno alle case famiglia. A parte la scuola, infatti, non ci sono altre agenzie formative in cui i ragazzi possono crescere o avere esperienze utili d'inserimento nella vita sociale, a parte il *comedor* (mensa per i bambini più poveri) e la *guarderia* (centro in cui i bambini stanno parte del pomeriggio per fare i compiti, giocare), che peraltro hanno uno scopo più funzionale che educativo. È fondamentale, quindi, insegnare agli educatori un corretto uso delle risorse del territorio, individuando prima di tutto le risorse negative, per esempio la pericolosità del proprio quartiere durante la notte o la mancanza della luce e del telefono, e cercando poi, per ognuna di queste, un modo per trasformarle, mediante la costituzione di micro-reti di rapporti personali tra i cittadini, le forze dell'ordine, i servizi pubblici[88].

Questo confronto tra Maranathà e ASA, con qualche piccola forzatura, considera queste associazioni rappresentative della situazione nazionale in cui sono inseriti, anche se stiamo parlando, per entrambi i contesti, di "eccellenze" molto più avanzate rispetto alla "media" del Paese.

[87] *Constituciòn*, art. 49.

[88] E. Sandrin, *La formazione degli educatori nelle case famiglia in Italia e in Ecuador: una ricerca sul campo*, cit., pp. 510-513.

pedagogia-nuovo progetto:sub4 28/07/2016 16.40 Pagina 118

3.2. Conclusioni: l'educazione comparata nel campo dell'educazione non-formale

Al termine del percorso di ricerca proposto, risulta chiara la grande discrepanza tra le due realtà educative non-formali ubicate in Italia e in Ecuador, certamente legata alle specifiche situazioni economiche, normative, sociali e culturali.

La realtà delle case famiglia italiane (secondo il modello Maranathà) ed ecuadoriane (secondo il modello ASA) è stata indagata con puntualità, collocando la descrizione degli elementi costitutivi in un contesto ricco e articolato. Grande attenzione è stata dedicata anche all'interazione tra il modello europeo e alla sua implementazione locale in Ecuador. È in questo scenario che vanno lette e comprese alcune differenze e analogie nella modalità di azione di Maranathà e di ASA, in particolare a proposito della costruzione dell'identità personale dei ragazzi e alla figura dell'educatore.

Riguardo al primo aspetto, Maranathà ritiene indispensabile in questo processo il significato, dal punto di vista educativo, che hanno lo spazio personale, il gioco individuale e la pulizia: essi contribuiscono a dare dignità all'individualità di ciascuno. Altro elemento centrale, a tale proposito, è il riconoscimento, da parte della comunità, della famiglia d'origine del ragazzo nei suoi aspetti positivi. Quale ragazzo si sentirebbe veramente accolto in una casa famiglia, se questa disprezzasse le sue radici, le persone che hanno caratterizzato la sua storia? La comunità deve saper comprendere la grande ambivalenza che il minore prova nei confronti della sua famiglia d'origine. Per un verso sembra che più il genitore sia stato assente, più sia idealizzato dal figlio; per l'altro verso emerge chiaramente, dagli atteggiamenti del minore, un rifiuto della propria famiglia e una forte richiesta di compensare le mancanze subite, attraverso l'individuazione di nuove figure di riferimento significative. Nelle case famiglia in Ecuador, invece, non sempre è favorito questo reciproco riconoscimento: spesso gli educatori non avvicinano la famiglia e, di conseguenza, non la valorizzano, operando senza conoscere il passato dei bambini e senza ripartire da esso. Questo è, probabilmente, dovuto a molti fattori: la mancanza di un'adeguata preparazione degli operatori al riguardo; il segreto mantenuto agli educatori sulla situa-

pedagogia-nuovo progetto:sub4 28/07/2016 16.40 Pagina 119

zione famigliare dei bambini accolti; l'impossibilità, in molti casi, di rintracciare la famiglia del bambino e, quando ciò avviene, il nucleo famigliare è costituito dalla sola madre, a causa di una diffusa disgregazione familiare e di un'impostazione matriarcale della famiglia. Questa diversa impostazione si riflette nella differente gestione del week-end tra genitori e figli: Maranathà accompagna i ragazzi a casa loro, mentre in ASA sono le madri a venire in casa famiglia per incontrare i figli (spesso per evitare ai bambini i disagi familiari e dell'abitazione). Nelle case famiglia di ASA, inoltre, non è sempre data particolare importanza allo spazio e ai giochi personali dei bambini, all'aspetto igienico, alla gestione del tempo libero e all'autonomia da promuovere nel minore. Ciò si può attribuire a una diversa visione dell'individualità di ciascuno, all'età dei bambini, alla scarsità di risorse e di spazi disponibili, a una disorganizzazione dovuta alla mancata consapevolezza delle opportunità presenti nel territorio. A un'osservazione esterna (e "occidentale"), l'educatore in Ecuador non pare particolarmente attento alle politiche del territorio e conseguentemente finisce per non operare una reale promozione culturale e socio-politica. Rivolto a risolvere i problemi del singolo, finisce per non intervenire nel contesto in veste di cittadino e di operatore sociale che esercita diritti e doveri, forse a causa della sua giovane età degli educatori e della sua incompleta e frammentaria formazione.

In secondo luogo vi è una grande differenza per quanto riguarda la figura dell'educatore. È diverso prima di tutto il trattamento economico e normativo: in Ecuador il ruolo professionale dell'educatore non è ancora ben delineato, è ancora ritenuto semi-volontario e, di conseguenza, ancora sottopagato (anche a causa della situazione di povertà del Paese). Gli educatori sono pochi, utilizzano strumenti di lavoro che, per lo più, si rifanno a quelli europei e sono coordinati da un'assistente sociale, mentre in Italia sono previsti incontri di supervisione gestiti da uno psicologo. A differenza di Maranathà, in ASA ogni educatore è referente di uno o due bambini e si occupa in modo particolare, ma non esclusivo, di loro. Paragonata a molte altre organizzazioni locali, ASA opera in condizioni privilegiate sotto diversi punti di vista: economicamente parlando, gli educatori ricevono uno stipendio e non solamente un contributo; le case in cui vivono i bambini sono strutture sicure e ade-

pedagogia-nuovo progetto:sub4 28/07/2016 16.40 Pagina 120

guate a promuovere lo sviluppo e la crescita; l'équipe tecnica formata da assistenti sociali, psicologi e avvocati, oltre che agli educatori, consente di avere una visione solistica e specifica su ogni bambino accolto. Quindi, gli educatori di ASA non rappresentano la media degli educatori professionali ecuadoriani, ma un'esperienza avanzata cui fare riferimento.

Il confronto condotto da Elisa Sandrin non è esente, come quelli condotti dalle sue giovani colleghe Chiara Carraro e Stefania Affatato, da implicazioni operative (il miglioramento delle condizioni di vita e di lavoro delle case famiglia ecuadoriane), ma questo non toglie nulla alla completezza della descrizione e all'accuratezza della comparazione, arricchita, in questo caso, da testimonianze autoptiche che la rendono assai efficace.

4. Conclusioni

In conclusione, riteniamo che l'educazione comparata possa e debba a pieno titolo occuparsi, con i metodi che le sono caratteristici, anche delle situazioni dell'educazione non-formale: i due casi presentati si prestano bene allo scopo.

Lo scautismo è un movimento internazionale, di lunga persistenza temporale e di diffusione praticamente planetaria, che dispone di una serie di fonti interne (orali, scritte, iconiche, audiovisive), grazie alle quali è possibile anche avviare ricerche di tipo storico-educativo. Il confronto più semplice da avviare è quello relativo al metodo educativo pensato da Robert e Agnes Baden-Powell, tradizionalmente codificato nei testi da loro scritti e attuato nella prima fase dello scautismo e del guidismo in Inghilterra, e la traduzione/trasferimento che ne fecero i movimenti scout nazionali via via che l'idea si diffondeva. Un secondo confronto interessante, nel quale è implicata anche l'indagine storico-pedagogica, e che potremmo definire di tipo diacronico, è quello tra le varie modificazioni che nel tempo si sono succedute all'interno di una singola organizzazione nazionale. Un terzo confronto, infine, che potremmo invece definire sincronico, è quello tra le diverse modalità di applicazione del metodo educativo originario da parte di diverse

pedagogia-nuovo progetto:sub4 28/07/2016 16.40 Pagina 121

organizzazioni nazionali. Questi tre tipi di confronto sono tutti presenti nelle indagini condotte da Chiara Carraro e Stefania Affatato, che hanno messo a confronto il lupettismo originario con due lupettismi nazionali (italiano e spagnolo), dato conto delle modificazioni interne ai lupettismi italiano e spagnolo (specialmente quello italiano), in termini di traduzione/trasferimento, e infine paragonato tra loro gli attuali lupettismi. Un limite "accademico" delle loro indagini è il fatto che il loro orientamento è stato principalmente operativo, nel senso che è prevalso il punto di vista dell'operatore educativo rispetto a quello del ricercatore più distaccato dall'oggetto esaminato. In ogni caso, il loro punto di vista, rispetto all'ambiente interno (quello dello scautismo), è un approccio teorico, visto che c'è stato uno sforzo di elaborazione concettuale del metodo educativo "vissuto", che di solito non viene mai fatto internamente, come accade anche in altre situazioni: anche le scuole steineriane, il metodo Montessori e il Reggio Approach, come lo scautismo e il guidismo, raramente riescono a mettersi in discussione esternalizzando il loro punto di vista. Quindi, il lavoro di Chiara Carraro e Stefania Affatato è meritorio sotto due punti di vista: da un lato, segnala la fattibilità di ricerca comparata nei confronti di nuovi oggetti educativi, provenienti dal non-formale e, dall'altro, corrobora la riflessione interna allo scautismo sulle modalità di applicazione del metodo e della sua valutazione e autovalutazione.

Per quanto riguarda invece il mondo dell'educazione e del sostegno dell'infanzia in difficoltà, anche in questo caso il confronto è abbastanza agevole da svolgere, visto che si tratta di un ambito educativo nel quale tutte le società sono impegnate. L'oggetto di ricerca può essere ricondotto analiticamente ai suoi elementi costitutivi (aspetti psicologici, pedagogici, legislativi – civili e penali, culturali, organizzativi) e preso in esame sia nei contesti nazionali (o locali), sia nel confronto internazionale. Il lavoro di Elisa Sandrin, pur avendo il doppio limite di mettere a confronto due associazioni legate da uno stretto rapporto di collaborazione e di essere anch'esso molto legato all'aspetto operativo (a scapito di quello teorico, non tanto in termini descrittivi e operativi, quanto in termini esplicativi e interpretativi), riesce nonostante tutto a rendere ragione delle differenze nei termini "fattoriali" identificati a suo tempo da Matthew Arnold: le

pedagogia-nuovo progetto:sub4 28/07/2016 16.40 Pagina 122

caratteristiche geografiche e culturali, in questa fattispecie, sono potenti elementi di condizionamento.

In questi due casi, più che la necessità di nuovi lavori per gettare luce su aspetti ancora poco studiati di oggetti di ricerca noti, si tratta di costruire *ex novo* gli oggetti di ricerca e di avviarne la costruzione dalle fondamenta.

Come si è visto dagli esempi portati, l'approccio seguito risulta certamente un approccio di "comparazione semplice", per riprendere il concetto di Jurgen Schriewer[89], e prevalentemente orientato all'azione sul campo, cosa che ricorda l'educazione comparata delle origini, l'atteggiamento di Victor Cousin che andava a investigare i sistemi scolastici delle nazioni europee al fine di suggerire, nel breve periodo, miglioramenti al sistema scolastico francese. Anche se l'atteggiamento può apparire ingenuo, io credo che in questa fase pionieristica, per la ricerca comparativa nel campo dell'educazione non formale, ci possa essere spazio anche per ricerche che mantengono un orientamento marcatamente prassico, visto che si tratta appunto di andare a dissodare un terreno ancora inesplorato e poco studiato. I soggetti che si cimentano nella comparazione, in questi casi, non sono ricercatori professionisti o specialisti di educazione comparata, ma "operatori pedagogici" (la locuzione risale a Piero Bertolini) che decidono di studiare i fenomeni nei quali sono coinvolti dal punto di vista educativo. Questo tentativo di ricondurre a indagine teorica (di tipo pedagogico) quello che invece si caratterizza come un intervento eminentemente pratico (di tipo educativo) va secondo il mio punto di vista incoraggiato, visto che non si limita a un intervento immediato, ma va alla ricerca di nessi causali, di ragioni storico-sociali, di sfondi antropologico-culturali. In una fase successiva, questo tipo di approccio comparativo orientato all'azione educativa può e deve certamente essere affiancato, da una considerazione meta-empirica, sia dal punto di vista metodologico sia dal punto di vista contenutistico, che

[89] Cfr. J. Schriewer, *Comparative Education Methodology in Transition. Towards the Study of Complexity?* in J. Schriewer (ed.), *Discourse Formation in Comparative Education*, Peter Lang, Frankfurt 2003; *Remodelling Social Order Through the Conquest of Public Space: Myths, Ceremonies and Visual Representations in Revolutionary Societies*, Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2009.

pedagogia-nuovo progetto:sub4 28/07/2016 16.40 Pagina 123

aiuti a depurare i risultati delle ricerche da eventuali ingenuità procedurali o da interpretazioni affrettate, offrendo alla comunità della ricerca comparativa quel "mondo a parte" che è stato finora, a causa della scarsa considerazione nella quale è stato tenuto, il mondo magmatico e affascinante dell'educazione non formale.

Riferimenti bibliografici

Affatato S., *Seguendo la pista di Akela tra le Alpi e i Pirenei. Una comparazione tra il lupettismo italiano e catalano*, elaborato finale di laurea, Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione, Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, anno accademico 2011-2012 (in corso di pubblicazione).

Agesci - Branca Lupetti e Coccinelle (ed.), *Manuale della Branca Lupetti e Coccinelle*, collana *Tracce, I manuali*, Nuova Fiordaliso, Roma 2000.

Arnold M., *The Popular Education in France,* 1861.

Arnold M., *Higher Schools and Universities in Germany*, 1874.

Arnold M., *Special Reports on Educational Subjects*, 1911 (a cura di Michael E. Sadler).

Asociaciòn Solidaridad y Acciòn - ASA, *Programa casa familia* (*Progetto casa famiglia*), Quito, 1998.

Associazione Maranathà (ed.), *La solidarietà è possibile*, Litocenter, Limena (PD) 1993.

Babolin L. *et al.*, *Il sapere e il sapore. Le comunità di accoglienza per minori*, Paoline, Milano 2000.

Baden-Powell R., *Aids to Scouting, for N.-C.Os. & Men*, Gale & Polden, London 1899, 1906[2], 1915[3].

Baden-Powell R., *Scouting for Boys,* (prima edizione in sei fascicoli), Horace Cox, London 1908[1], 1982[16]; tr. it. *Scautismo per ragazzi*, Ancora, Milano 1982.

Baden-Powell R., *Yarns for Boy Scouts: Told Round the Camp Fire*, C. Arthur Pearson Ltd., London 1909.

Baden-Powell R., *Giochi scout* (tr. it. di Mario Sica), Ancora, Milano 1983.

Baden-Powell R., *Manuale dei lupetti* (tr. it. di Fausto Catani), Ancora, Milano 1984; poi ripubblicato da Nuova Fiordaliso, Roma 1999.

Barbieri N.S., *Dalla ginnastica antica allo sport contemporaneo. Lineamenti di storia dell'educazione fisica*, CLEUP, Padova 2002.

pedagogia-nuovo progetto:sub4 28/07/2016 16.40 Pagina 124

Barbieri N.S., *Per ripensare l'educazione motoria e sportiva oggi*, in Zanichelli F., *Sport … e così sia! Pensieri in libertà sul pianeta Sport e dintorni*, CLEUP, Padova 2002, pp. 9-29.

Barbieri N.S., (ed.), *Istituzioni educative e formative: lineamenti storici, configurazioni strutturali, modalità operative*, CLEUP, Padova 2006.

Barbieri N.S., *The Birth of the Scout Movement and its International Spreading: A Case of Non Formal Education in Comparative Perspective*, comunicazione presentata alla XXIV Conferenza Internazionale della Società Europea di Educazione Comparata (CESE), Uppsala (Svezia), 16-19 agosto 2010.

Barbieri N.S., *La nascita dello scautismo e la sua diffusione internazionale: un caso di educazione non formale in prospettiva comparata*, in Chiaranda, M. (ed.), *Storia comparata dell'educazione. Problemi ed esperienze tra Otto e Novecento,* FrancoAngeli, Milano 2010, pp. 244-267.

Barbieri N.S., *La storia dell'educazione in prospettiva comparata. Riflessioni teoriche e studio di casi: due tradizioni di ricerca a confronto*, CLEUP, Padova 2013

Barbieri N.S., *Letteratura per l'infanzia. Teorie pedagogiche e pratiche testuali*, CLEUP, Padova 2013 (terza edizione riveduta e ampliata)

Becchi E., *Introduzione*, in Ead. (ed.), *Storia dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1987.

Becchi E. (ed.), *Storia dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1987.

Bereday G.Z.F., *Il metodo comparativo in pedagogia*, a cura di B. Orizio, La Scuola, Brescia 1969.

Cambi F., *Introduzione*, in *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari 2003.

Cambi F., *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari 2003.

Carraro C., *L'utilizzo pedagogico della letteratura per l'infanzia kiplinghiana: la giungla come sfondo integratore del lupettismo*, in Barbieri N.S. (ed.), *Letteratura per l'infanzia. Teorie pedagogiche e pratiche testuali*, CLEUP, Padova 2013 (terza edizione riveduta e ampliata), pp. 215-243.

Centro Nazionale di Documentazione ed Analisi per l'Infanzia e l'Adolescenza, *Pianeta Infanzia. Questioni e documenti. Dossier monografico: I bambini e gli adolescenti "fuori dalla famiglia". Indagine sulle strutture residenziali educativo-assistenziali in Italia*, Istituto degli Innocenti, Firenze 1999.

Chiaranda M. (ed.), *Storia comparata dell'educazione. Problemi ed esperienze tra Otto e Novecento,* FrancoAngeli, Milano 2010.

pedagogia-nuovo progetto:sub4 28/07/2016 16.40 Pagina 125

CNGEI (ed.), *Progetto di Formazione Spirituale*, in *Regolamento CNGEI*, allegato n. 11, 1988.

CNGEI (ed.), *Censimento 2003*, senza luogo, edizioni interne CNGEI, 2003.

Coordinamento Nazionale Comunità Accoglienza - CNCA (eds.), *1999-2000 Year-book*, Edizioni di Comunità, Capodarco di Fermo, 1999, pp. 18-19.

Cousin V., *Rapport sur l'état de l'instruction en Allemagne et particuliérment en Prusse*, 1832.

Cowen R., *Introduction*, in Ertl H. (ed.), *Cross-national Attraction in Education. Accounts from England and Germany*, Symposium Books, Oxford 2006, pp. 11-15.

Criteri di qualità nella Gestione dei Servizi di Accoglienza Residenziale e non residenziale per l'Infanzia e l'Adolescenza proposti dal CNCA, in Centro Nazionale di Documentazione ed Analisi per l'Infanzia e l'Adolescenza, *Pianeta Infanzia. Questioni e documenti. Dossier monografico: I bambini e gli adolescenti "fuori dalla famiglia". Indagine sulle strutture residenziali educativo-assistenziali in Italia*, Istituto degli Innocenti, Firenze 1999, pp. 347-352.

Dewey J., *Impressions of Soviet Russia and the Revolutionary World (Mexico, China, Turkey)*, 1929.

Ertl H. (ed.), *Cross-national Attraction in Education. Accounts from England and Germany*, Symposium Books, Oxford, 2006

Girl Guide Handbook, Singapore, The Singapore Girl Guide Association, s.d.

Gruber K.H., *The German "PISA-shock": Some Aspects of the Extraordinary Impact of the OECD's PISA Study on the German Education System*, in Id. (ed.), *Cross-national Attraction in Education. Accounts from England and Germany*, Symposium Books, Oxford 2006, pp. 195-208.

Hanson V.D., *Carnage and Culture*, Random House, New York 2001; tr. it. *Massacri e cultura. Le battaglie che hanno portato la civiltà occidentale a dominare il mondo*, Garzanti, Milano 2002.

Hickling-Hudson A. - Ahlquist R., *Contesting the Curriculum in the Schooling of Indigenous Children in Australia and the United States: From Eurocentrism to Culturally Powerful Pedagogies*, in «Comparative Education Review», vol. 47, 1 (febbraio 2003), pp. 64-89.

Keegan J., *Il volto della battaglia. Azincourt, Waterloo, la Somme: la guerra dal punto di vista di chi combatte*, il Saggiatore, Milano 2001.

pedagogia-nuovo progetto:sub4 28/07/2016 16.40 Pagina 126

Keegan J., *La guerra e il nostro tempo*, Mondadori, Milano 2002.

Jones De Almeida A.F., *Unveiling the Mirror: Afro-Brazilian Identity and the Emergence of a Community School Movement,* in «Comparative Education Review», vol. 47, 1 (febbraio 2003), pp. 41-63.

Jullien M.-A., *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*, L. Coas, Paris 1817.

Lê Thành Khôi, *L'éducation. Culture et Sociétés*, Publications de La Sorbonne, Paris 1991; tr. it. *L'educazione, Culture e società* (a cura di Giovanni Pampanini), Latessa, Catania 1996 (prefazione di Aldo Visalberghi).

Lê Thành Khôi, *Éducation et Civilisations. Sociétés d'hier*, Nathan-Unesco, Paris 1995.

Lê Thành Khôi, *Toward a General Theory of Education*, in Altbach P.G. - Kelly G.P. (eds.), *New Approaches to Comparative Education*, University of Chicago Press, Chicago 1986, pp. 215-232.

Mann H., *A Year in Europe*, 1818-1819.

Ochs K. - Phillips D., *Towards a Structural Typology of Cross-national Attraction in Education*, Educa, Lisbona 2002

Pampanini G., *Critical Essay on Comparative Education*, CUECM, Catania 2004.

Pampanini G., *A Dialogue among Civilizations. World Philosophy of Education – An Essay*, CUECM, Catania, 2012.

Pisa B., *Crescere per la Patria. I Giovani Esploratori e le Giovani Esploratrici di Carlo Colombo (1912-1927)*, Unicopli, Milano 2000.

P.N.F. - Comando Generale della Gioventù Italiana del Littorio, *Il premilitare*, Novissima, Roma 1940.

Rust V., *Foreign Influences in Educational Reform*, in Ertl H. (ed.), *Cross-national Attraction in Education. Accounts from England and Germany*, Symposium Books, Oxford 2006, pp. 23-34.

Sadler M.E., *How Far Can We Learn Anything of Practical Value from the Study of Foreign Systems of Education?*, Guilford 1900.

Sandrin E., *La formazione degli educatori nelle case famiglia in Italia e in Ecuador: una ricerca sul campo*, in Barbieri N.S. (ed.), *Istituzioni educative e formative: lineamenti storici, configurazioni strutturali, modalità operative*, CLEUP, Padova 2006, pp. 455-516.

Sargent T. - Hannum E., *Keeping Teachers Happy: Job Satisfaction among Primary School Teachers in Rural Northwest China,* in «Comparative Education Review», vol. 49, 2 (maggio 2005), pp. 173-204.

pedagogia-nuovo progetto:sub4 28/07/2016 16.40 Pagina 127

Schneider F., *Triebkräfte der Paedagogik der Völker* (tr. it. a cura di Mauro Laeng), Otto Müller Verlag, Salzburg 1947.

Schriewer J., *Comparative Education Methodology in Transition. Towards the Study of Complexity?* in Schriewer J. (ed.), *Discourse Formation in Comparative Education*, Peter Lang, Frankfurt 2003.

Schriewer J. (ed.), *Remodelling Social Order Through the Conquest of Public Space: Myths, Ceremonies and Visual Representations in Revolutionary Societies*, Leipziger Universitätsverlag, Leipzig 2009.

Sica M., *Storia dello scautismo in Italia*, La Nuova Italia, Firenze 1973; 1987 (seconda edizione riveduta e ampliata); Nuova Fiordaliso, Roma 1996 (terza edizione ulteriormente riveduta e ampliata).

Sistema de Información para la Infancia – SIPI, Boletín n. 8, 1998.

Soames O. - Drewery M., *Window on my Heart. The Autobiography of Olave, Lady Baden-Powell G.B.E. as told to Mary Drewery*, The Girl Guides Association, London 1983, 2003[2].

Sorrentino D., *Storia dello scautismo nel mondo. Fatti, protagonisti, avventure (1907-1957)*, Nuova Fiordaliso, Roma 1997.

Steiner-Khamsi G., *Vouchers for Teacher Education (Non)Reform in Mongolia: Transitional, Postsocialist or Antisocialist Explanation?*, in «Comparative Education Review», vol. 49, 2 (maggio 2005), pp. 148-172.

The Guide Handbook, The Girl Guides Association, London 1992.

Vexliard A., *La pedagogia comparativa*, a cura di B. Orizio, La Scuola, Brescia 1972.

Viezzoli A. (ed.), *Cronaca rievocativa a ricordo e in onore del prof. Carlo Colombo fondatore del C.N.G.E.I.: nel cinquantenario della sua morte (1918-1968)*, Commissariato Nazionale alla Stampa G.E.I., Roma 1968.

Walker V.S. - Archum K.N., *The Segregated Schooling of Blacks in the Southern United States and South Africa,* in «Comparative Education Review», vol. 47, 1 (febbraio 2003), pp. 21-40.

Waters T. - Leblanc K., *Refugees and Education: Mass Public Schooling without a Nation-State*, in «Comparative Education Review», vol. 49, 2 (maggio 2005), pp. 129-147.

Zanichelli F., *Sport… e così sia! Pensieri in libertà sul pianeta Sport e dintorni*, CLEUP, Padova 2002 (con un saggio introduttivo di Nicola S. Barbieri).