

SCAUTISMO DAL PASSATO AL FUTURO

A CURA DI
ENVER BARDULLA

REGGIO EMILIA
BIBLIOTECA 010024

a
ANICIA

TEORIA E STORIA DELL'EDUCAZIONE

Collana diretta da Francesco Mattei

111

368.43 SCA



5

SCAUTISMO: DAL PASSATO AL FUTURO

A CURA DI
ENVER BARDULLA

SCRITTI DI

N.S. BARBIERI, E. BARDULLA
F. LA FERLA, M. SALIS


ANICIA



© 2008 - Anicia srl
Via S. Francesco a Ripa, n. 104
00153 Roma - Tel. (06) 5898028/5894742
<http://www.anicia.it> editoria@anicia.it info@anicia.it

Tutti i diritti di traduzione, di riproduzione, di adattamento, totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati. Ogni permesso deve essere dato per iscritto dall'editore.

Indice

Introduzione: Un 'oggetto pedagogico' speciale? <i>Enver Bardulla</i>	7
L'opera educativa di Baden-Powell e l'origine dello scoutismo nel dibattito politico, culturale e religioso del suo tempo <i>Marco Salis</i>	15
Scoutismo centenario e nuove sfide educative <i>Enver Bardulla</i>	77
L'educazione ambientale nell'evoluzione di un movimento della gioventù: lo scoutismo <i>Enver Bardulla</i>	147
Il Progetto Educativo Globale del Corpo Nazionale Giovani Esploratori ed Esploratrici Italiani: le programmazioni per obiettivi, per sfondi integratori e per progetti come modelli di organizzazione delle attività formative dello scoutismo <i>Nicola S. Barbieri</i>	173
Progettare in un'associazione educativa <i>Franco La Ferla</i>	213
<i>Bibliografia</i>	221

Mentre lavoravo a questo volume, il mio pensiero è andato spesso a due amici scomparsi di recente: Edda Ducci, studiosa raffinata di filosofia dell'educazione, i cui occhi si illuminavano quando evocavamo il nostro comune passato scout; e Gianni Reggiani, che, con intelligenza e humor straordinari, è stato un esempio insuperabile di capo alla guida di giovani capi dello scautismo cattolico parmense.

Dedico la mia parte di questo lavoro ad entrambi e ad altre due persone care, che, per riprendere il titolo del volume, rappresentano, per me, rispettivamente il passato ed il futuro: il Prof. Mons. Antonio Moroni (don Tonino), cui debbo il mio ingresso nel movimento e la decisione di dedicarmi allo studio dell'educazione; ed il mio nipotino 'patuffo' Giovanni, che ha da poco compiuto un anno, al quale auguro che vi sia anche per lui, quando sarà più grande, la possibilità di formarsi partecipando al grande gioco dello scautismo o, per lo meno, a qualcosa di simile (E. B.)

Il Progetto Educativo Globale del Corpo Nazionale Giovani Esploratori ed Esploratrici Italiani: le programmazioni per obiettivi, per sfondi integratori e per progetti come modelli di organizzazione delle at- tività formative dello scautismo

Nicola S. Barbieri

Introduzione

Questo intervento cerca di mettere in evidenza quale utilizzo si può fare ed è stato effettivamente fatto nello scautismo della cultura pedagogica della programmazione.

Le attività scout hanno sempre utilizzato, spesso in modo inconsapevole in quanto non esplicitamente teorizzato da Robert Baden-Powell, la programmazione per sfondi integratori e la programmazione per progetti: egli aveva intuito che si apprende meglio se c'è un adeguato ambiente di apprendimento, come lo sfondo fantastico della giungla kiplinghiana per le attività dei Lupetti e l'avventura (mito della frontiera, ecc.) per le attività degli/delle Esploratori/trici e dei/delle rover.

Quando il Corpo Nazionale Giovani Esploratori ed Esploratrici Italiani (CNGEI) ha deciso di mettere mano ad un progetto educativo globale, cioè ad una visione complessiva dell'educazione scout laica e pluralista dagli 8 ai 18 anni, ha scelto come modello descrittivo la programmazione per obiettivi, modello tradizionalmente praticato anche nel contesto scolastico e dalla lunga persistenza storica.

Si tratta allora di vedere le caratteristiche di questa programmazione per obiettivi, i suoi punti di forza e di debolezza, il suo utilizzo all'interno del Progetto Educativo Globale, le sue relazioni con gli altri modelli di programmazione.

1. LA PROGRAMMAZIONE PER OBIETTIVI

1.1. *Fondamenti filosofici e pedagogici*

La pedagogia per obiettivi propone un approccio lineare ai problemi dell'apprendimento, prevedendo che si identifichino "obiettivi comportamentali" desiderabili per i destinatari dell'azione educativa, e che sulla base di quegli obiettivi si strutturi tutta la situazione educativa.

I fondamenti teorici di questa prospettiva devono essere identificati nella psicologia comportamentistica e neocomportamentistica. Compito dell'educazione è produrre determinate risposte comportamentali a partire da adeguati stimoli: queste risposte comportamentali devono essere prima di tutto facilmente osservabili, e per esserlo devono essere "semplici". Nel caso quindi il comportamento desiderabile risulti essere complesso, questo dovrà essere scomposto in elementi più semplici, che diventeranno gli obiettivi parziali, la cui sommatoria produrrà l'apprendimento richiesto.

La fortuna della programmazione per obiettivi risiede certamente nell'estrema semplificazione del processo didattico, e nella possibilità di prestabilirne gli effetti per poterli meglio controllare.

1.2. *Aspetti metodologici e didattici*

Dal punto di vista operativo, la programmazione per obiettivi prevede una serie di passaggi obbligatori.

Il punto di partenza è l'analisi della situazione nella quale, con un procedimento a cerchi concentrici, si cerca di avere una serie di informazioni sulle risorse del contesto formativo e sui destinatari del processo didattico: si deve quindi tenere presente il contesto sociale (opportunità fornite, risorse messe a disposizione), il contesto scolastico (identificazione di vincoli, ma anche di opportunità), il contesto della classe (livelli medi di apprendimento raggiunti e modalità di interazione), il contesto individuale (livelli di apprendimento raggiunti e modalità di interazione con il gruppo e con l'istituzione). Dall'analisi della situazione bisogna accertare l'esistenza nel gruppo d'apprendimento dei cosiddetti "prerequisiti", cioè dei requisiti preliminari che coloro che devono apprendere devono avere per poter raggiungere gli obiettivi previsti. Per esempio, nel caso di allievi di quarta ginnasio che devono iniziare a apprendere le lingue classiche, è fondamentale accertare prima di tutto se

possiedono strumenti di riflessione sulla lingua, e in secondo luogo se questi strumenti sono omogenei¹.

Si passa quindi alla definizione degli obiettivi formativi e didattici. Su questa distinzione potrebbe non esserci accordo terminologico (altri parlano di finalità e obiettivi, altri ancora introducono una variabile temporale e parlano di obiettivi a lungo - medio - breve termine), ma in ogni caso di devono indicare chiaramente: da una parte, la meta educativa 'alta', il traguardo formativo di apprendimento che ci si propone di raggiungere; dall'altra, i traguardi parziali, legati alle singole operazioni della relazione educativa (e quindi raggiungibili dopo avere attivato una didattica), grazie ai quali si raggiunge l'obiettivo educativo.

A questo punto entrano in gioco i contenuti disciplinari, mediante i quali raggiungere gli obiettivi, nonché i metodi e gli strumenti didattici con i quali veicolare i contenuti. Per quanto riguarda quest'ultima parte, le classificazioni sono poco omogenee, ma in ogni caso è evidente che la scelta di un metodo didattico non deve essere fatta a priori ma deve essere commisurata al contenuto da far apprendere e all'obiettivo da raggiungere.²

¹ Studenti abituati a uno studio grammaticale tradizionale potrebbero trovare difficoltà con un metodo globale, e studenti abituati a un approccio globale ai fenomeni linguistici si troverebbero a mal partito con un insegnamento tradizionale fondato sull'analisi logica. È chiaro che a uno studente che non sa cosa sia un 'complemento oggetto' o non sa riconoscerlo in una frase in lingua italiana non si può proporre come obiettivo di identificare il complemento oggetto in una frase latina e di saperlo tradurre correttamente, ma bisognerà spiegare il significato di complemento oggetto, "prerequisito" necessario per una piena comprensione dell'accusativo latino e della sintassi dei casi. Prima dell'abolizione dell'insegnamento del latino nella media inferiore (obbligatorio nei primi due anni e facoltativo nel terzo, ma obbligatorio per coloro che intendevano accedere al liceo classico, che dovevano anche sostenere l'esame finale), il docente di latino e greco della quarta ginnasio poteva (in teoria) essere certo che il prerequisito di cui sopra era certamente posseduto, in misura più o meno sicura, visto che aveva a che fare con studenti che avevano studiato il latino per tre anni. Dopo l'abolizione del latino come materia a se stante, e lo 'scioglimento' del latino nel programma di italiano, il docente del ginnasio non può esimersi dall'accertare fino a che punto i suoi studenti hanno avuto l'opportunità di accostarsi alla lingua latina nello studio dell'italiano: l'accertamento si potrà fare mediante l'esame delle programmazioni e delle relazioni finali dei docenti delle scuole medie, mediante questionari, mediante particolari esercizi di analisi morfosintattica.

² Per esempio, prendiamo un obiettivo di apprendimento dei nuovi programmi di italiano elaborati dalla commissione Brocca: "evincere con chiarezza il punto di vista e la finalità dell'emittente" di un certo messaggio (scritto, orale, non verbale). Ammettendo che tutti gli studenti abbiano i prerequisiti richiesti per iniziare il viaggio verso questo obiettivo, i contenuti dovranno essere un adeguato numero di 'messaggi', possibilmente di diverso tipo (messaggi pubblicitari, discorsi persuasivi, descrizioni, narrazioni, informazioni, prescrizioni verbali e non verbali, ecc.), mentre tra i possibili

Dopo l'azione didattica vera e propria (trasmissione dei contenuti per raggiungere gli obiettivi), c'è il momento della verifica, che è il momento in cui tecnicamente si raccolgono dati per procedere alla valutazione. I momenti di verifica devono essere funzionalmente collegati con il blocco obiettivi - contenuti - metodi³.

La fase finale prevede una valutazione, che è il momento in cui si attribuisce, sulla base di certi criteri, un certo valore ai dati raccolti durante le verifiche, si confronta quanto emerso dai dati interpretati con quanto prestabilito *ab origine* e se ne traggono indicazioni operative. Anche sulla valutazione esiste una letteratura sterminata. Tradizionalmente, la valutazione è suddivisa in valutazione di processo e valutazione di prodotto. Nel primo caso, si cerca di rispondere alla domanda "Quello che si sta facendo è congruente con quanto si voleva fare?": nel caso lo sia, si procede con quanto stabilito; nel caso non lo sia (in altri termini, nel caso l'obiettivo non sia stato raggiunto), si deve cercare di comprendere dove sia "l'anello che non tiene" e, una volta identificatolo, si ripercorre la catena delle operazioni fino al raggiungimento dell'obiettivo. Per esempio, se dopo la verifica ipotizzata nel nostro esempio precedente la metà degli studenti non identifica punto di vista e finalità dell'emittente in una serie di testi molto semplici, non è il caso di passare alla fase successiva: l'obiettivo era adeguato ai livelli di conoscenza degli studenti? i contenuti offerti erano significativi? i metodi didattici sono stati adeguati? C'è stato un tempo sufficiente per fare esercitazioni, risolvere dubbi? la verifica aveva un conte-

metodi si dovranno certamente tenere presente l'analisi (sintattica, semantica, pragmatica) e la scoperta guidata. Se al contrario si utilizzassero a livello contenutistico pochi messaggi tutti analoghi (per esempio solo messaggi pubblicitari o solo testi narrativi letterari), e a livello metodologico solo lezioni frontali in cui presentare direttamente punto di vista e finalità dell'emittente, è assai dubbio che tutti gli studenti riescano poi a evincere chiaramente punti di vista e finalità in altri tipi di messaggio, e soprattutto che ci riescano in modo autonomo.

³ Per proseguire nell'esempio tratto dai programmi Brocca, una verifica potrà prevedere la somministrazione ai discenti di alcuni messaggi, dei quali si chiederà di identificare l'emittente, il suo punto di vista, la finalità. I testi dei messaggi sottoposti agli studenti saranno di difficoltà progressiva, fino a arrivare ai testi più complessi. Non avrebbe senso quindi usare tipi di verifica non congruenti con l'azione didattica intrapresa: per esempio, chiedere di operare sui messaggi una pura e semplice analisi del periodo di tipo classificatorio non può in alcun modo verificare se uno sa evincere punti di vista e finalità. Non avrebbe neanche senso usare tipi di verifica troppo complessi nelle prime fasi dell'apprendimento: per esempio, dopo un addestramento su testi molto brevi e facili sottoporre un testo complesso e 'poco chiaro' permetterà probabilmente di verificare che molti non sanno evincere quel punto di vista e quelle finalità relative a quel testo, per il quale peraltro non abbiamo fatto un allenamento specifico.

nuto congruente con quanto fatto precedentemente, e c'era un tempo sufficiente per svolgere la prova?

Nel caso invece della valutazione di prodotto, non interessa tanto sapere cosa si sta facendo per eventuali aggiustamenti, quanto sapere se quello che si è fatto è significativo: è quindi una valutazione 'finale', a conclusione di un certo processo d'apprendimento. Valutazioni di prodotto riguardano per esempio il passaggio o meno di uno studente alla classe superiore, il livello di apprendimento raggiunto da una classe o più classi parallele, il mantenimento o meno di un certo programma di istruzione, la riconferma o meno di un progetto sperimentale.

Alla fine della valutazione, la nuova situazione formativa costituisce la situazione di partenza per l'attivazione della fase successiva, e il meccanismo programmatico lineare viene quindi replicato: dopo una certa unità didattica si affronterà una unità didattica più complessa, sul programma di un certo anno scolastico si innesterà il programma dell'anno successivo, un progetto di ampio respiro (per esempio una sperimentazione) verrà riproposto con le opportune variazioni.

1.3. Valutazione

La programmazione per obiettivi ha avuto il merito di rendere più trasparente l'operato dei singoli docenti, dei consigli di classe, degli istituti, del sistema scolastico in generale. Anche nella scuola tradizionale, i docenti hanno sempre 'programmato' il loro lavoro: l'obiettivo era trasmettere determinati contenuti al fine di formare l'individuo, i contenuti erano stabiliti dai programmi ministeriali e si trattava solo di disporli ordinatamente nell'arco temporale dell'anno scolastico, i metodi erano quelli della lezione cattedratica e dello studio individuale domestico, le verifiche erano il tema e l'interrogazione orale, la valutazione era la quantificazione numerica della quantità di informazioni apprese. In quel sistema scolastico, chi non raggiungeva gli standard richiesti veniva 'bocciato' e ripeteva o cambiava scuola. L'avvento della scolarità di massa ha reso questo modello disfunzionale, inadatto alla nuova situazione sociale creata dal boom demografico, dalla modernizzazione, dalla richiesta sociale di istruzione⁴.

⁴ Una scuola di questo tipo 'funzionava' per una serie di condizioni che oggi non esistono più: gli studenti erano sempre meno mano a mano che si saliva nei gradi di scolarità, e sempre più preselezionati; i docenti erano pochi e selezionati duramente sulla base della competenza disciplinare, competenza che li rendeva automaticamente

La programmazione per obiettivi ha reso esplicito ciò che era sempre rimasto implicito, e che cominciava anche a dover essere negoziato socialmente: quale è la finalità della scuola? quali obiettivi educativi ha la scuola? quali contenuti devono essere trasmessi, in un'epoca di iper-produzione di sapere e di parcellizzazione dei singoli saperi? quali sono i metodi più adatti per fare apprendere? quali verifiche riescono meglio a "verificare" l'apprendimento? quali criteri di valutazione utilizzare?

Le risposte a tutte queste domande, che nella scuola tradizionale non si ponevano nemmeno perché la scuola si offriva per quello che era in modo assolutamente naturale, nella scuola di oggi sono all'ordine del giorno. Non si tratta di stabilire in questa sede se la scuola tradizionale 'naturale' (la scuola come 'dato insindacabile') fosse migliore o peggiore della scuola contemporanea "artificiale" (la scuola come 'prodotto di negoziazione'): si tratta di riconoscere che i comportamenti tipici di quella scuola non sono più praticabili in questa scuola.

La programmazione per obiettivi, essendo una radiografia analitica del processo di istruzione, permette di controllarlo meglio, non solo da parte dei docenti, ma anche delle altre componenti interessate al buon funzionamento del sistema (studenti, genitori, comunità civile).

Inoltre, la programmazione per obiettivi, nella sua strutturazione lineare e cumulativa, è molto semplice, facilmente codificabile e assimilabile proprio da coloro che poi la devono applicare: linearità, cumulatività, semplicità, facilità di applicazione e di assimilazione hanno fatto sì che questo modo di fare programmazione, sponsorizzato da una buona parte della pedagogia italiana, venisse eretto anche a livello normativo unico modello di programmazione.

2. LE CRITICHE AL MODELLO DELLA PROGRAMMAZIONE PER OBIETTIVI

2.1. *La programmazione per obiettivi unico modello possibile di programmazione?*

Tanto vasta è stata la diffusione del modello, tanto virulenta in proporzione è stata la reazione al modello stesso, sia da parte di chi

giustificati nei confronti dell'istituzione e dell'utenza; la scuola aveva il ruolo di riprodurre la stratificazione sociale; i saperi da trasmettere erano pochi, e poco articolati al loro interno.

non voleva saperne di programmare per obiettivi, sia da parte di chi si è accorto che la programmazione per obiettivi non è l'unico modello di programmazione esistente, né il migliore. Un breve capitolo a parte è quindi necessario per spiegare che il modello degli obiettivi, recepito dalla normativa e dalla cultura scolastica al punto tale da identificarsi con la stessa idea di programmazione, è uno dei tanti modelli possibili.

Già un acuto teorico del curriculum come Lawrence Stenhouse⁵ aveva indicato i limiti della programmazione per obiettivi: il non essere adatta a tutti i tipi di processi formativi (molto valida nel campo dell'addestramento pratico, per niente valida nel campo dell'apprendimento complesso e delle discipline umanistiche) e l'appiattare ogni strategia di miglioramento sul riordinamento della sequenza d'apprendimento, perdendo di vista altre variabili.

In questi anni di applicazione della programmazione per obiettivi in tutti gli ordini di scuola in Italia, questo modello ha mostrato altri suoi limiti⁶, che elenchiamo e che in seguito spiegheremo: il formalismo sommatorio; la direttività; la sottovalutazione degli stili di apprendimento; la inapplicabilità agli apprendimenti complessi; la rigidità.

2.2. Il formalismo sommatorio

Nelle programmazioni per obiettivi un obiettivo deve descrivere il comportamento ricercato nel modo più semplice possibile, tale da coincidere con un'azione effettivamente osservabile. Secondo Robert F. Mager⁷, l'indicazione di un obiettivo deve essere rigorosamente espressa in termini di saper fare, al punto che dovrebbe coincidere con l'esecuzione di un comportamento specifico: il bambino che dice al padre "Papà, guarda cosa so fare" e poi dà un calcio a un pallone può esemplificare l'esistenza dell'obiettivo 'saper dare calci a un pallone'. Secondo questo approccio, quindi, i comportamenti complessi non saranno altro che somme di compor-

⁵ Cfr. L. Stenhouse, *Dalla scuola del programma alla scuola del curriculum (Politica, burocrazie e professionalità)*, tr. it., Roma, Armando, 1977.

⁶ Una critica feroce del modello di programmazione per obiettivi si trova, ovviamente, in G. Boselli, *Postprogrammazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1991, pp. 59 e seguenti, da cui sono tratte le osservazioni riportate nel presente capitolo e attribuite a Boselli.

⁷ Cfr. : R.F. Mager, *Gli obiettivi didattici*, tr. it., Teramo, EIT, 1975; R.F. Mager, *L'analisi degli obiettivi*, tr. it., Teramo, Lisciani & Zampetti, 1978; R.F. Mager, *Come sviluppare l'atteggiamento ad apprendere*, tr. it., Teramo, Giunti & Lisciani, 1978.

tamenti semplici⁸: quindi gli obiettivi, per essere perseguibili e verificabili, devono essere formulati in un linguaggio assolutamente semplice perché corrispondono a comportamenti semplici.

Nel caso un obiettivo debba descrivere un comportamento desiderato in termini di complessità, dovrebbe essere scomposto in sotto - obiettivi elementari, la cui somma desse il macro - obiettivo identificato: la verifica del conseguimento di tutti gli obiettivi parziali diventa allora la verifica dell'obiettivo complesso.

È già chiaro però anche ai teorici e ai divulgatori della programmazione per obiettivi che lo svolgimento di certe attività didattiche, coincidenti con le unità didattiche e funzionali all'acquisizione dei comportamenti complessi, "produce certe abilità che sono di più della somma delle singole abilità considerate per ciascuna unità didattica"⁹. Non sempre però i passaggi tra gli obiettivi elementari e gli obiettivi superiori sono esplicitati, per cui l'apprendimento diventa apprendimento di parti sommate algebricamente a formare un tutto, tutto che invece presenta tra le sue caratteristiche quello di essere superiore alla semplice somma delle parti.

Molti docenti riducono allora la programmazione a una descrizione sommaria del processo di apprendimento, una descrizione del tutto 'formale', contrabbandando la sommatoria di risultati parziali come la complessità dell'apprendimento accaduto.

Questo formalismo, incentivato dal fatto che non esiste un livello di autocontrollo e di controllo serio delle programmazioni, fa sì che la programmazione per obiettivi sia ancora una pratica largamente inevasa: secondo Gabriele Boselli, teorico della postprogrammazione¹⁰, questa è la dimostrazione di una resistenza da parte dei docenti che sentono il loro lavoro didattico dipendente da redazioni burocraticistiche di elenchi sterminati di obiettivi che rimarranno sulla carta, perché la prassi didattica sarà del tutto diversa.

⁸ In campo sportivo, per esempio, il generico 'saper dare calci' diventerà calciare in uno spazio limitato (la porta), calciare da fermo o in movimento a un compagno fermo o in movimento, calciare una rimessa dal fondo, un pallonetto, una punizione a foglia morta, e via di questo passo.

⁹ D. Tinelli, *Guida alla programmazione educativa e scolastica*, Milano, Fabbri Editori, 1978, p. 81.

¹⁰ Cfr.: G. Boselli, *op.cit.*; G. BOSELLI, *Nel cielo scolastico: oltre la dispersione e il sistema, guardare (creare) la costellazione*, relazione presentata al convegno *La scuola materna di stato, comunale, autonoma: dispersione, sistema, costellazione?*, Reggio Emilia, 23 ottobre 1995.

2.3. La direttività

Nonostante ci sia, nella teoria della programmazione per obiettivi, un preciso riferimento alla effettiva situazione di partenza, troppo spesso gli obiettivi divengono una sorta di *prius* logico a cui tendere comunque e dovunque, prescindendo per l'appunto dall'esistenza o meno dei prerequisiti necessari. Questo è vero specialmente nella scuola superiore, in cui l'aspetto contenutistico continua a prevalere anche sotto il travestimento comportamentale. Sotto l'incalzare del 'programma' da svolgere (e, per quanto minimo questo sia, incalza sempre), i contenuti vengono proposti in successione temporale indipendentemente dalla loro piena ricezione. Quindi gli obiettivi esercitano una sorta di dittatura sul processo didattico.

Inoltre, gli obiettivi sono sempre imposti da fuori al discente, che non ha una grande voce in capitolo e che si sente in una grande 'corrente del Golfo' comportamentale¹¹. Come fa notare Boselli, il soggetto in generale, e il soggetto in fase di apprendimento scolare in particolare, è fin troppo programmato (modelli di vita, mode culturali, comportamenti di consumo, ecc.): almeno la scuola rimanga un luogo di preservazione del soggetto, evitando che questi scompaia fagocitato dalle prescrizioni comportamentali generali degli obiettivi.

Sempre secondo Boselli, inoltre, la programmazione per obiettivi, in quanto direttività, è pedagogicamente perniciosa per almeno tre motivi. Prima di tutto, veicola un'immagine del rapporto educativo in termini di rapporto tra il professionista e il cliente che è del tutto fuorviante: la programmazione per obiettivi sarebbe una sorta

¹¹ Mi sia concesso, a questo proposito, raccontare un episodio riferitomi dalla mia collega di dottorato di ricerca Claudia Petrucci, docente di italiano e latino a Milano (Bologna, VI ciclo, anni accademici 1990-1993). Stava prendendo informazioni su un progetto di liceo classico sperimentale senza lo studio del greco e con molti classici della letteratura (Dante, per esempio) sostituiti da autori contemporanei. I docenti parlavano della situazione in modo entusiastico, snocciolando gli obiettivi raggiunti, lodando lo svecchiamento operato e sentendosi pedagogicamente molto più validi e all'avanguardia dei loro colleghi dei corsi tradizionali. Moltissimi ragazzi, intervistati liberamente, confessarono invece di sentirsi in una situazione di inferiorità culturale rispetto ai loro compagni del liceo tradizionale ("loro studiano il greco e a me mi tocca fare cartelloni sulla comunicazione pubblicitaria come facevo alle medie!") e di non avere per niente chiari gli obiettivi educativi che i loro docenti magnificavano. Che cosa era successo? Il grande progetto sperimentale, panacea di tutti i mali pedagogici del liceo classico tradizionale, era stato calato all'alto, e gli stessi destinatari non ne percepivano la portata e l'efficacia, perché nessuno aveva chiesto loro nulla. Tutto era stato prestabilito senza chiedere proprio a coloro in nome dei quali si stava prestabilendo.

di ostensione del sapere – potere da parte del docente – professionista dell'educazione nei confronti del discente. In secondo luogo, al di là delle dichiarazioni di principio sulla trasparenza e sul controllo della progettazione didattica, la democrazia collegiale (consigli di classe, collegi docenti, consigli di istituto) che dovrebbe controllare è di fatto impraticabile, in buona parte per problemi strutturali (impossibilità di fare riunioni lunghe e frequenti, disinteresse nei confronti del lavoro dei colleghi, impreparazione del personale direttivo nell'orientare in senso pedagogico la programmazione). Infine, la programmazione per obiettivi su scala nazionale, che plana dall'alto sul livello locale, lo depotenzia anziché valorizzarlo, visto che si impone come vincolo di legge o come criterio di controllo per valutare la prestazione didattica di un singolo docente o di un istituto, indipendentemente dalla infinità varietà di accadimenti che possono portare a modificare anche radicalmente la progettazione.

2.4. *La sottovalutazione degli stili di apprendimento*

Gli obiettivi fissati dalla programmazione per obiettivi si riferiscono a uno studente medio. Le capacità esecutive e replicative sono valorizzare più delle soluzioni creative. Studenti che non si inseriscono nella sequenza rischiano di essere etichettati come necessari di un recupero la cui necessità è prodotta solo dall'organizzazione didattica.

Questo accade nonostante la normativa, e la pedagogia interpretativa della normativa, avvertano che “programmare vuole dire adeguare l'azione educativa alla realtà degli alunni affinché tutti possano raggiungere il massimo di apprendimento”, e che “di fronte a situazioni disuguali dobbiamo far corrispondere azioni educative diverse”, e che ancora “la strategia della programmazione deve realizzare un *approccio collettivo all'istruzione individualizzata*”¹².

Più si va avanti negli ordini di scuola, più si specializza la formazione disciplinare, e meno questo assunto diventa realizzabile, al di là delle alchimie linguistiche. Non è possibile pensare un piano che preveda ritmi di insegnamento differenziati per allievi molto dotati, mediamente dotati e poco dotati, magari in classi di 25 - 30 alunni: la programmazione procede per i medio - dotati, mentre i molto si arrangeranno per conto loro (la scuola ufficialmente non prevede niente, e nemmeno le ultime leggi e circolari che parlano di “promozione dell'eccellenza” sono state prese sul serio dai collegi

¹² D. Tinelli, *op. cit.*, p. 88.

docenti impegnati a far quadrare tempi e spazi per i corsi di recupero) e i poco dotati verranno "recuperati" in itinere o con appositi corsi.

Boselli aggiunge che la programmazione per obiettivi non riesce a spiegare la resistenza all'apprendimento che secondo lui si va manifestando in un numero sempre maggiore di scuole superiori, per cui ragazzi dotati si rifiutano di apprendere secondo questi canoni rigidi e standardizzati: molti sentono che il loro personale stile di apprendimento, magari valorizzato negli ordini di scuola inferiori, negli ordini superiori viene vanificato nella corsa all'obiettivo¹³.

2.5. L'inapplicabilità agli apprendimenti complessi

È stato rilevato che, se in una buona programmazione per obiettivi gli obiettivi devono essere rigorosamente descritti in termini di comportamento osservabile, risulta impossibile valutare apprendimenti complessi, a meno che non si creda che l'apprendimento complesso non sia altro che la somma algebrica di apprendimenti più semplici, un cumulo di micro - apprendimenti.

Questo potrà essere vero in un contesto in cui gli apprendimenti sono veri e propri comportamenti esecutivi (istruzione militare, formazione di personale infermieristico, istruzione professionale, allenamento sportivo), ma non potrà di certo esserlo in altri più complessi. Secondo molti, gli apprendimenti scolastici conclusivi sono complessi¹⁴: in particolare, è proprio nelle materie umanistiche che l'impossibilità di definire gli obiettivi isolatamente dai contenuti e dai materiali di insegnamento emerge nella sua lampante evidenza¹⁵.

¹³ Un esempio tratto dall'insegnamento della filosofia: a ottobre dell'ultimo anno di liceo bisogna avere studiato e capito Kant perché poi si possa passare a Fichte e a Schelling, ma uno studente eterodosso, che sta riflettendo su altri problemi (magari ha già letto dei piccoli saggi di Popper) e si sta già interrogando su problemi filosofici in termini più contemporanei che kantiani, è costretto a un forzato ritorno a Kant che potrebbe ingenerare un rigetto per la materia: il docente allora andrebbe a cercare cause influenti nel processo da lui stesso attivato, anziché interrogarsi sui processi attivati dallo studente.

¹⁴ La comprensione di un canto della *Divina Commedia* non è riducibile all'apprendimento del lessico dantesco, delle sequenze sintattiche, delle informazioni storiche di sfondo: come possiamo misurare in termini di comportamento osservabile la fruizione estetica? Se il ragazzo durante la lettura e la spiegazione delle vicende di Buonconte da Montefeltro e di Pia de' Tolomei nel Canto V del *Purgatorio* si commuove e sui suoi occhi appare una lacrima, come sarebbe da valutare questo comportamento "osservabile"?

¹⁵ Un obiettivo esecutivo come "saper centrare un bersaglio da 30 metri con un fucile d'assalto stando in posizione prona" è del tutto esaustivo; ma un obiettivo come "riconoscere gli aspetti formali del testo letterario nelle sue varie realizzazioni" (programmi Brocca, sezione "Educazione letteraria" dei programmi di italiano) è un travestimento formale

Come già si notava in precedenza, non tutto è trascrivibile in termini di comportamento, come una rigida interpretazione psicologica di tipo vetero-comportamentista vorrebbe. Quello che accade in un soggetto che legge un testo letterario non sempre è riconducibile all'osservazione: la fruizione di un testo letterario si piega solo a fatica negli schemi preconcepi della programmazione per obiettivi che chiede di riconoscere aspetti formali.

In conclusione, gli obiettivi sono o troppo modesti, perché immediatamente esecutivi e di scarsa valenza formativa, o del tutto immodesti, perché mai realizzabili: che senso ha indicare come obiettivo "avere capacità di giudizio critico", visto che è impossibile descrivere analiticamente in termini di tappe sequenziali il cammino di acquisizione di un senso critico promosso dalla scuola, e visto che è altrettanto impossibile individuare e valorizzare in ciascuno le esperienze extrascolastiche che hanno contribuito a costruire senso critico, magari proprio quando la scuola imponeva apprendimenti banali, mnemonici, ripetitivi?

2.6. La rigidità

In un mondo caratterizzato dall'estrema varietà, dalla continua richiesta di flessibilità, dalla successione frenetica in tempi brevissimi di stili esistenziali, la scuola propone un modello didattico assolutamente rigido, una sorta di 'armonia prestabilita' (dal punto di vista didattico) di leibniziana memoria. Il problema è che più la programmazione per obiettivi è analitica (e una buona programmazione per obiettivi dovrebbe essere molto analitica!), più la prassi didattica viene ingessata e canalizzata, e più è difficile poi deviare, riprendere, ricucire, riorientare. L'idea di mettere ordine in un ambito che ordinato non è e non sarà mai sembra essere un tentativo frustrato in partenza, che diventerà poi frustrante per quei soggetti (gli insegnanti) che hanno riposto una fiducia quasi religiosa nello strumento.

Di nuovo secondo Boselli, la scuola deve farsi carico del disordine, anziché imporre un ordine autoritario all'apprendimento. Gli effetti della programmazione troppo spesso non sono quelli previsti, ma il concetto di *serendipity*¹⁶ non informa certo la program-

dell'attività di accedere direttamente ai testi letterari, di apprenderli in quanto tali, visto che il riconoscimento di aspetti formali in un testo letterario presuppone in un certo qual modo l'accesso al testo prima che l'obiettivo venga posto, isolato, descritto, formalizzato.

¹⁶ Il termine, coniato da Horace Walpole dopo la diffusione del suo racconto *I tre principi di Serendip* (antico nome dello Sri Lanka), sta a indicare, nell'odierno lin-

mazione per obiettivi, che alla fine del processo vuole ritrovare in modo nitido quello che aveva prestabilito. Facendo applicare metodi di lettura eccessivamente analitici per "riconoscere aspetti formali", invece di coltivare il senso estetico si rischia di allontanare gli studenti dai pochi libri che leggono. Dal punto di vista del docente, poi, il tentativo di non lasciare spazio all'indecisione genera una volontà di onnipotenza destinata a essere frustrata a ogni piè sospinto, vista l'impossibilità di decidere tutto in modo razionale e prestabilito. Dal un punto di vista squisitamente pedagogico, dunque, la programmazione per obiettivi non sa fare fronte alle novità, oscillando perennemente tra il fare in ogni caso ciò che si è programmato e il fare delle altre cose rispetto a ciò che si è programmato, condizione non certo praticabile da un docente sul lungo periodo: visto che ciò che si prestabilisce poi non si riesce mai a farlo così come lo si è prestabilito, tanto vale allora non prestabilire niente e cercare delle modalità progettuali più flessibili e più pronte a cogliere l'attimo fuggente da cui creare un'originale situazione di apprendimento.

2.7. *Un possibile esito*

Non esiste un solo modello di programmazione: la programmazione per obiettivi è solo il modello più conosciuto e più diffuso, ma non è il solo a esistere e non è detto che debba essere il solo a essere utilizzato.

Inoltre, anche la programmazione per obiettivi è declinabile in diversi modi: specialmente negli ultimi anni, dopo le critiche a cui è stata sottoposta, sono sorti modelli che hanno cercato di renderla maggiormente adeguata alle esigenze scolastiche: di questi parleremo nei prossimi due paragrafi.

Infine, nuovi modelli di programmazione sono stati proposti, per fare fronte a queste carenze del modello maggioritario di programmazione: questi modelli, nati sia per il lavoro socio-educativo¹⁷, sia per il lavoro scolastico, si vanno sempre più diffondendo, contribuendo a creare un sano clima di dibattito pedagogico tra gli educatori.

guaggio sociologico, il colpo di fortuna di fare scoperte inaspettate quasi per caso, il piacere di scoprire cose nuove da un percorso che doveva offrire cose note.

¹⁷ Cfr. D. Demetrio, *Lavoro sociale e competenze educative (Modelli teorici e metodi di intervento)*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1988.

3. IL PROGETTO EDUCATIVO GLOBALE (PEG) DEL CORPO NAZIONALE GIOVANI ESPLORATORI ED ESPLORATRICI ITALIANI

Alla fine degli anni Ottanta, nel CNGEI si cominciò a sentire l'esigenza di avere un quadro generale dell'educare scout, che riuscisse a tenere insieme le molteplici esperienze educative delle diverse Branche (Lupetti, Esploratori/trici, Rover) e delle diverse Unità, Gruppi e Sezioni¹⁸. Questa esigenza, problema emergente ai corsi di formazione capi (di Opicina prima e di Vestone poi), fu fatta propria dai gruppi dirigenti guidati dai Capi Scout Guido Corda (1989-1991) e da Mariangela Botta (1991-1997). Per sette lunghi anni, le Branche e il settore della Formazione elaborarono le linee guida di questo quadro generale, che fu denominato Progetto Educativo Globale (PEG), che più volte furono sottoposte alla verifica e al giudizio della 'base', sia nei corsi di formazione capi, sia nelle annuali riunioni di settembre (i convegni Interbanca), sia mediante consultazioni capillari¹⁹.

Per la descrizione dei traguardi formativi a cui lo scoutismo GEI voleva far pervenire i suoi soci giovani, venne scelto il linguaggio della programmazione per obiettivi: si trattava dunque

- di descrivere gli obiettivi generali (traguardi finali di un adulto scout),
- di declinarli a loro volta in obiettivi specifici per ogni Brancha educativa²⁰,
- di identificare quali fossero gli strumenti del metodo scout che permettessero il raggiungimento di quegli obiettivi (strumenti generali e strumenti specifici per ogni Brancha)²¹,

¹⁸ Nella terminologia del CNGEI, 'Unità' sono il Branco (25-30 bambini/e dagli 8 agli 11 anni), il Reparto (25-30 ragazzi/e dai 12 ai 16 anni), la Compagnia (10-15 adolescenti dai 17 ai 19 anni); 'Gruppo' è l'insieme di un Branco, di un Reparto e di una Compagnia (di solito nella stessa sede); 'Sezione' è l'insieme dei Gruppi che operano nello stesso territorio (il Comune).

¹⁹ La versione precedente quella definitiva fu inviata, nel giugno 1997, a tutte le Sezioni, chiedendo pareri ai singoli, alle Unità, ai Gruppi, alle Sezioni, a gruppi di Sezioni (livello regionale): nell'estate fu fatta la redazione definitiva, e il Progetto fu presentato ufficialmente nella sua veste attuale all'Interbrancha 1007, a Roma.

²⁰ Obiettivi generali e obiettivi specifici sono stati classificati seguendo i cosiddetti "quattro punti di Baden-Powell" (salute e forza fisica, abilità manuale, formazione del carattere, senso civico), a cui fu aggiunto il quinto punto "formazione spirituale", nel quale si riorganizzarono alcuni spunti già contenuti nel *Progetto di formazione spirituale*, redatto negli anni Ottanta dal gruppo dirigente guidato dalla Capo Scout Chiara Olivo.

- di fornire eventualmente una descrizione di attività strutturate in modo da esemplificare la sequenza obiettivi – metodi.

Perfettamente al corrente delle critiche fatte alla programmazione per obiettivi, i gruppi di elaborazione che si succedevano nelle diverse stesure del PEG mantennero quel modello perché ritenuto particolarmente adatto alla descrizione generale del progetto: l'idea di fondo prevedeva che gli obiettivi identificati costituissero un orizzonte regolativo complessivo, e non tanto una serie di traguardi formativi 'spiccioli' da raggiungere pedissequamente. Infatti, molti degli obiettivi indicati nel PEG non sono obiettivi comportamentali in senso stretto, dato che non sempre indicano comportamenti semplici e perfettamente osservabili.

Per dieci anni, il testo del Progetto Educativo Globale è stato il documento guida per tutte le attività di programmazione, sia quelle nazionali, sia quelle locali (di Sezione, di Gruppo, di Unità).

Al fine di esemplificare il lavoro del Progetto Educativo Globale, presentiamo di seguito un esempio di utilizzo del Progetto educativo Globale, relativo all'educazione ambientale.

4. UN ESEMPIO DI AREA PEG: L'EDUCAZIONE AMBIENTALE

4.1. *Premessa storico-critica: l'educazione ambientale nella proposta educativa di Robert Baden-Powell*

Un testo è considerato un classico quando, letto anche a distanza di molto tempo, è capace di dire qualcosa a chi lo legge, o lo rilegge, indipendentemente dalla presenza di elementi obsoleti o caduchi.

Questo è anche il caso di *Scoutismo per ragazzi*, un classico nel suo genere, scritto da Robert Baden-Powell, fondatore del movimento scout, nel lontano 1908.

Ad una prima lettura sembra irrimediabilmente datato, così figlio dello spirito d'avventura di un alto ufficiale dell'esercito imperiale inglese: però, esaminandolo più attentamente, andando oltre la lettera e cogliendone lo spirito, risulta quanto mai godibile ed attuale.

²¹ Per esempio, la 'vita all'aria aperta' risultava essere uno strumento trasversale rispetto a tutte le Branche, mentre 'l'ambientazione giungla' è specifico solo per la Branca Lupetti.

In una prefazione scritta anni dopo, Baden-Powell (da tutti gli scout chiamato confidenzialmente BP) rievoca così i tratti fondamentali della sua adolescenza: "Il periodo più bello della mia giovinezza fu quello in cui, da esploratore nautico, andai, con i miei quattro fratelli, al mare, intorno alle coste dell'Inghilterra". E ancora: "Il poco tempo disponibile che la mia condizione di studente mi permetteva, lo passavo nei boschi ad acchiappare i conigli per poi cucinarli, ad osservare gli uccelli, a seguire le tracce degli animali" (Robert Baden-Powell, *Scoutismo per ragazzi*, prefazione). Si può dire che lo scoutismo sia stato pensato per essere vissuto nell'ambiente naturale, perché è in quell'ambiente che secondo BP la persona umana si ritrova sola con se stessa e con le sue risorse contro un mondo pieno di disagi e pericoli, quando non apertamente ostile.

Questo mondo, peraltro, se conosciuto approfonditamente, permette alla persona di essere più vera e, mediante un opportuno processo educativo, di trasformare un ambiente disagiata in un altro, stavolta confortevole ed amico. Questo processo educativo è comprensivo dell'apprendimento di molte tecniche che ancora oggi contraddistinguono la proposta scout: il campeggio, la cucina, il trekking.

La vita all'aperto è stata un'intuizione di BP ancora oggi valida e oggi divenuta patrimonio anche di altre proposte, sia educative sia ricreative. Ma in BP essa aveva un valore pedagogico che oggi è a mio avviso da riscoprire. Scriveva BP:

"La verità è che gli uomini allevati in una nazione civile non hanno alcuna preparazione che li metta in grado di bastare a se stessi nel *veldt* o nelle lande o nelle foreste ... A casa quando avevano bisogno di acqua, non avevano che da girare il rubinetto ... Se perdevano la strada, o non sapevano l'ora, non dovevano far altro che chiederla a qualcuno ... Ecco perché un 'piede tenero' ha spesso una vita dura al campo. Invece per uno scout che conosce il gioco, vivere al campo è una cosa semplice ... Ed anche qui in città egli sa fare per se stesso tante cose in più di un comune mortale che non ha mai imparato veramente a provvedere alle proprie necessità"²².

Andando oltre la letteralità, è chiaro che non c'è qui un'ideologia naturalistica o un utopistico trapperismo, accusa che ogni tanto ritorna contro la validità della proposta scout: BP sapeva benissimo che il destino dell'uomo del XX secolo era la civiltà industriale, rappresentata dall'ambiente urbano, dalla 'città'. Tuttavia,

²² R. Baden-Powell, *Scoutismo per ragazzi*, capitolo II.

un'educazione ai disagi della vita all'aperto sarebbe stata utile anche per una migliore vita cittadina, mentre il contrario non sarebbe stato possibile, dato che chi è stato educato a sopportare il disagio si trova a suo agio nelle comodità della vita cittadina, mentre chi è stato abituato solo al lato comodo della vita in situazione disagiata si trova a mal partito.

Ecco perché BP aveva a cuore che i suoi scouts e gli scouts di tutto il mondo coltivassero quella che egli chiamava la "scienza dei boschi", cioè la conoscenza appassionata ed 'operativa' degli ambienti naturali che ci circondano: è chiaro che per lo scout arabo il 'bosco' è il deserto, per lo scout islandese la tundra, per lo scout italiano anche il saliceto lungo un qualsiasi fiumicello di media portata.

I contenuti di quella 'scienza', secondo BP, erano contenuti avventurosi, che dovevano colpire nel profondo le possibilità esistenziali dell'individuo e del gruppo. Prima di tutto, il vedere senza essere visti: "Quando volete osservare degli animali selvatici, dovete strisciare, cioè riuscire ad arrivare vicino a loro senza esserne visti, o fiutati". In secondo luogo, la 'vicinanza' con gli animali: "È interessante osservare qualunque animale, e appostare una donnola è non meno difficile che appostare un leone". In terzo luogo, la sensibilità nei confronti della flora: "In qualità di Scouts, voi tutti siete custodi dei boschi ... Ci vuole pochissimo tempo per abbattere un albero, ma occorrono molti e molti anni per farlo crescere"²³.

E' che la proposta di BP rivela tutta la sua validità oggi: nelle sue parole di quasi 100 anni fa, è identificato, in modo embrionale, un curriculum di educazione ambientale, un'educazione vissuta, poco teoretizzante e ancor meno libresco, da espletarsi a contatto con le risorse naturali offerte dal territorio nel quale ci si trova a vivere e del quale si è anche custodi.

Il messaggio di BP, che certamente vincola moralmente lo scoutismo a sviluppare le intuizioni pedagogiche del fondatore, può essere in ogni caso stimolante anche per tutte le agenzie educative e ricreative che si trovano, volenti o nolenti, ad incorporare nelle loro proposte attività di educazione ambientale: che non siano meri riempitivi del tempo a disposizione o facili mode da seguire in modo effimero quanto basta per fare un po' di grancassa, ma che siano attività vive, che partecipino alla formazione di persone libere ed

²³ R. Baden-Powell, *Scoutismo per ragazzi*, capitolo V.

equilibrate, votate alla tutela del bene e dei beni comuni, a partire da quelli naturali.

4.2. *L'educazione ambientale nel Progetto Educativo Globale*

4.2.1. *Collocazione e definizione*

Nel Progetto Educativo Globale del CNGEI l'educazione ambientale trova il suo spazio 'naturale' nella prima area di intervento "Senso civico" (le aree, come noto, ricalcano i quattro punti di BP), in una sottoarea a parte (nel PEG, la numero 1.3).

Per 'ambiente' non si intende solo la natura selvaggia rievocata da BP, ma la totalità degli spazi nei quali ci si trova a vivere e coi quali ci si trova ad interagire. Per questo si è scelta la seguente definizione:

"L'ambiente è il complesso insieme dei rapporti che intercorrono tra mondo della natura e mondo creato dall'uomo. Questi rapporti fanno sì che i due mondi si influenzino e si modifichino reciprocamente."

4.2.2. *Gli obiettivi educativi specifici della Branca Lupetti*

Il lupetto inizia a conoscere l'ambiente circostante, a misura della sua percezione (il cortile di casa e quello della scuola, il giardino pubblico, i luoghi delle vacanze) e tutte le attività vanno ricondotte a questa 'fisicità' e 'prossimità'.

Gli obiettivi sono:

1. Conoscere gli elementi caratteristici del proprio ambiente
2. Saper rispettare gli elementi caratteristici del proprio ambiente
3. Saper operare piccole scelte di vita in difesa dell'ambiente (raccolta differenziata dei rifiuti, riciclaggio, non spreco)
4. Iniziare a rendersi conto delle situazioni di degrado del proprio ambiente (città, luoghi di vacanza, luoghi delle attività scout)
5. Iniziare a capire l'importanza del proprio comportamento individuale al fine dell'equilibrio dell'ambiente di cui si fa parte

4.2.3. *Gli obiettivi educativi specifici della Branca Esploratori/Esploratrici*

Gli esploratori e le esploratrici proseguono la conoscenza dell'ambiente circostante, sempre a misura della loro percezione, anche se la prospettiva può essere progressivamente allargata: il verde cittadino, per esempio. Tutte le attività dunque, pur sempre ri-

condotte alla 'fisicità' e alla 'prossimità' dell'età adolescenziale, possono cercare di proporre 'qualcosa di più'.

Gli obiettivi sono:

1. Conoscere gli elementi caratteristici del proprio ambiente mediante l'utilizzo del maggior numero possibile di fonti di informazione (studio ed esperienza diretta)
2. Saper rispettare gli elementi caratteristici del proprio ambiente, iniziando a trasmettere a altri la propria convinzione nel vivere questo rispetto
3. Saper operare scelte di vita, individuali e collettive, in difesa dell'ambiente
4. Rendersi conto delle situazioni di degrado del proprio ambiente, imparando a prevenirle e a intervenire per eliminarle
5. Capire l'importanza del proprio comportamento individuale al fine dell'equilibrio dell'ambiente di cui si fa parte

4.2.4. Gli obiettivi educativi specifici della Branca Rover

Nella branca rover, la conoscenza si fa più approfondita, e dal punto di vista operativo si può procedere ad un allargamento significativo degli orizzonti.

Gli obiettivi sono:

1. Conoscere in modo approfondito gli elementi caratteristici del proprio ambiente mediante l'utilizzo del maggior numero possibile di fonti di informazione (studio ed esperienza diretta)
2. Saper rispettare e far rispettare gli elementi caratteristici del proprio ambiente, trasmettendo a altri la propria convinzione nel vivere questo rispetto
3. Saper operare scelte di vita, individuali e collettive, in difesa dell'ambiente, cogliendone la rilevanza sociale e politica
4. Rendersi conto delle possibili situazioni di degrado del proprio ambiente, contribuendo individualmente e collettivamente a prevenirle e a sanarle
5. Capire l'importanza del proprio comportamento individuale al fine dell'equilibrio dell'ambiente di cui si fa parte
6. Essere partecipe nelle decisioni collettive sull'uso delle risorse ambientali in un'ottica di sviluppo sostenibile

4.2.5. *Gli obiettivi educativi generali: la descrizione dell'adulto scout*

Gli obiettivi educativi generali, che nello sviluppo del PEG sono al primo posto, possono anche essere letti come l'esito terminale della fase educativa.

Gli adulti scout correttamente educati dal punto di vista ambientale devono quindi

1. Conoscere l'ambiente inteso come mondo della natura (luoghi, animali, piante) e mondo degli insediamenti umani
2. Essere consapevoli dell'influsso dell'uomo sull'ambiente e capaci di cogliere le connessioni e le interdipendenze tra natura e uomo, cogliendo le 'diversità' nell'ambiente come valore positivo
3. Essere pienamente consapevoli dell'importanza della protezione dell'ambiente, del suo rispetto, della sua salvaguardia, del suo recupero
4. Avere la capacità di operare in favore dell'ambiente
 - a. partecipando alle scelte di politica ambientale
 - b. diffondendo conoscenze e promuovendo l'ambiente come valore
 - c. attuando sacrifici e modifiche al proprio stile di vita personale e sociale nell'ottica della salvaguardia, del mantenimento e del recupero
 - d. denunciando situazioni di degrado e di sfruttamento ed assumendosi in prima persona le responsabilità conseguenti

4.3. *L'educazione ambientale: il raggiungimento degli obiettivi educativi nelle attività scout*

4.3.1. *L'educazione ambientale nello scoutismo*

Se lo scoutismo originariamente nasce nel 'verde', lontano dalla e in contrapposizione alla 'città', il 'verde' è dunque la sua dimensione privilegiata. Le attività educative andranno quindi collocate preferibilmente in questo contesto.

Questo 'attaccamento' al 'verde', comunque si manifesti, spinge però lo scoutismo a riscoprire anche la dimensione 'verde' della 'città', che è l'ambiente nel quale più frequentemente lo scout si trova ad operare.

Lo scoutismo oggi è quindi anche tutela, valorizzazione e promozione del verde urbano: dato che questo è quello più vicino alla vita dei lupetti e degli esploratori/trici, non sarà male, nella promozione di attività di educazione ambientale di ampio respiro e lunga durata nel tempo, partire da questo, anziché prevedere attività in

ambienti certamente più accattivanti (oasi naturali, parchi, ecc.) ma difficilmente raggiungibili e raramente visitabili.

4.3.2. Un esempio di attività di educazione ambientale

L'adozione di un parco cittadino, dimensionato al gruppo o alla sezione, è un'attività che permette a tutti, dai lupetti agli adulti scout, di realizzare gli obiettivi educativi pertinenti alla loro fase educativa o formativa.

L'iniziativa può partire da chiunque, ma sarebbe interessante se partisse da un gruppo di adulti scout, fatto che dimostrerebbe che gli obiettivi educativi sono stati raggiunti, e che la consapevolezza si fa anche scelta di vita civica.

Nel progetto poi tutti possono trovare una loro collocazione ottimale. Prendendo spunto per esempio dall'obiettivo 4, che presentiamo in forma sinottica,

LUPETTI	ESPLORATORI/TRICI	ROVER	ADULTO SCOUT
4. Iniziare a rendersi conto delle situazioni di degrado del proprio ambiente (città, luoghi di vacanza, luoghi delle attività scout)	4. Rendersi conto delle situazioni di degrado del proprio ambiente, imparando a prevenirle e a intervenire per eliminarle	4. Rendersi conto delle situazioni di degrado del proprio ambiente, imparando a prevenirle e a intervenire per eliminarle	4. Avere la capacità di operare in favore dell'ambiente <ul style="list-style-type: none"> a. partecipando alle scelte di politica ambientale b. diffondendo conoscenze e promuovendo l'ambiente come valore c. attuando sacrifici e modifiche al proprio stile di vita personale e sociale nell'ottica della salvaguardia, del mantenimento e del recupero

Ci rendiamo conto che i lupetti si possono rendere conto della situazione di degrado in cui il parco versava prima dell'adozione, e possono contribuire sia al mantenimento della pulizia 'spicciola', sia alla sua valorizzazione con qualche idea a misura di bambino (esempio: una scuola dell'infanzia di Reggio Emilia ha realizzato qualche anno fa un parco divertimenti per uccellini, sulla base di un'idea nata dai bambini stessi e realizzata poi da tutta la comunità, compresi nonni falegnami). Gli esploratori/trici possono assumersi incarichi periodici, segnalare disfunzioni o situazioni di piccoli

vandalismi, piccole manutenzioni, collegate al sistema della progressione verticale ed orizzontale). Ai rover si può chiedere una mano nella gestione 'alta' dell'iniziativa, coinvolgendoli anche in riunioni con altri soggetti, in attività di promozione nelle scuole o nel sociale in genere, in valorizzazioni specifiche dell'esistente (visite guidate al parco, organizzazione di feste giovanili).

4.4. Conclusioni

Ogni attività, se opportunamente analizzata alla luce degli obiettivi educativi, presenta spunti che possono trovare applicazione non solo in tutte le branche (fase educativa), ma anche nella dimensione dell'adulto scout (fase formativa).

Si tratta di 'rileggere' il patrimonio di attività esistenti alla luce del PEG, tenendo sempre presente due elementi. Il primo è la 'concretezza' degli obiettivi della fase educativa: ciò che per il capo è un mezzo, cioè l'attività, per i/le ragazzi/e risulta essere l'obiettivo. Il secondo è l'effetto finale della realizzazione, scegliendo, se possibile, qualcosa che rimanga visibile nel tempo: bellissime attività di natura al campo estivo saranno tali solo per i 20 esploratori che le avranno vissute, e ci devono essere; ma l'adozione di un parco permette di far vivere momenti di educazione ambientale di pari valore formativo a due o tre generazioni di scout, e al tempo stesso a dare visibilità allo scoutismo nel sociale. E' probabile che vedere un gruppo scout che per qualche anno valorizza un parco cittadino prima degradato sia più efficace di molte campagne propagandistiche a base di volantini e conferenze.

La rilettura delle attività di natura deve essere poi promossa a livello di base, evitando che dal centro promani una sorta di modellistica da applicare. Il patrimonio delle attività natura è noto a tutti, e gli obiettivi del PEG lo sono altrettanto, ma le situazioni specifiche sono note solo a chi ci si trova immerso.

Giunti al livello delle attività effettivamente implementate per raggiungere gli obiettivi indicati, però, la gestione delle attività scout acquista maggiore senso mediante due diversi modi di pensare le attività: la programmazione mediante gli sfondi integratori, tipica della Branca Lupetti (l'ambientazione giungla derivata dai *Libri della Giungla* di Rudyard Kipling), e quella mediante i progetti, tipica della 'pattuglia' originaria di Baden-Powell e tuttora utilizzata nelle Branche Esploratori/trici e Rover.

Di questi due modelli di programmazione renderemo conto nelle parti che seguono.

5. LA PROGRAMMAZIONE PER SFONDI INTEGRATORI

5.1. *Fondamenti filosofici e pedagogici*

L'idea che l'azione didattica necessiti obbligatoriamente di uno 'sfondo integratore' è stata elaborata da un gruppo di studiosi²⁴ ruotante attorno alla cattedra di pedagogia speciale del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, animato da Andrea Canevaro. Lavorando proprio sul terreno di frontiera della pedagogia dell'handicap, questi studiosi si sono accorti che il problema principale non è tanto escogitare metodi per veicolare saperi parcellizzati e atomizzati, quanto riuscire a creare orizzonti di senso in situazioni di dispersione, proprio perché l'approccio con la realtà avviene in modo frammentario.

Il retroterra psicologico di questa prospettiva è certamente la psicologia della *Gestalt*²⁵ (che significa "forma strutturata", "organizzazione compiuta di singoli elementi in un tutto"). Partita come studio della percezione sensoriale, la psicologia della *Gestalt* è poi approdata ad un modello teorico più generale, fondato sull'idea che l'esperienza del soggetto (anche quella sensoriale) non sia un mero associare parti percepite singolarmente, come se si trattasse di una somma aritmetica, ma sia al contrario un cogliere la realtà come totalità strutturata, come un complesso organizzato di elementi che solo mediante operazioni analitiche successive possono essere esaminati singolarmente.

Dal punto di vista più strettamente filosofico, l'idea di sfondo è presente nella teoria sistemica della comunicazione, chiamata anche 'pragmatica della comunicazione umana' dagli studiosi californiani che l'hanno diffusa²⁶: il contenuto di una comunicazione è inscindibile dalla relazione esistente tra le persone comunicanti, che a sua volta assume pieno significato solamente in un contesto

²⁴ Per una minima bibliografia di riferimento riguardo alla programmazione per sfondi integratori: P. Zanelli, *Uno 'sfondo' per integrare*, Bologna, Cappelli, 1986; A. Canevaro, G. Lippi, P. Zanelli, *Una scuola Uno sfondo*, Bologna, Nicola Milano, 1988; V. Severi - Zanelli, *Educazione, complessità, autonomia dei bambini*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

²⁵ Una serie di utili informazioni preliminari su questo approccio psicologico si può trovare in E. Funari, *La psicologia. Scuole e indirizzi*, Milano, Teti Editore, 1978.

²⁶ Cfr. P. Watzlawick, J. H. Beavin, D. D. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana*, tr. it., Roma, Astrolabio, 1971.

di riferimento. Il problema del significato non è dunque legato ai singoli elementi (contenuto comunicativo, relazione interpersonale), ma all'orizzonte che li racchiude e che è in grado di conferire senso a quel particolare atto comunicativo.

Dal punto di vista più strettamente pedagogico, l'idea di sfondo è supportata dall'idea dello psicoanalista Donald Woods Winnicott²⁷ che l'apprendimento non accada se non in un ambiente investito di affettività da parte dei soggetti impegnati nella relazione: l'analogia forte è quella con il gioco infantile, nel quale è assolutamente impossibile scorporare singoli elementi e trattarli separatamente dal contesto creato dagli stessi partecipanti.

Un contributo importante al modello dello sfondo integratore proviene infine dalla cosiddetta 'pedagogia istituzionale', un movimento francese di pedagogia critica che ha focalizzato l'attenzione della ragione pedagogica sul contesto istituzionale in cui accade l'apprendimento (strutturazione relazionale del gruppo - classe, dei tempi e degli spazi, dei materiali e dei mezzi di comunicazione), evidenziandone l'aspetto centrale e non meramente accessorio rispetto alla definizione degli obiettivi e dei contenuti curriculari.

5.2. Aspetti metodologici e didattici

Dal punto di vista operativo, programmare per sfondi significa effettuare prima un'accurata analisi della situazione di partenza, non tanto per accertare prerequisiti in vista di obiettivi prestabiliti, quanto per individuare indizi e segnali che permettano di aprire una finestra sul mondo motivazionale dei soggetti in apprendimento.

Successivamente, si può passare alla definizione di una mappa di obiettivi, che si differenziano dagli obiettivi tradizionali in quanto rappresentano una sorta di ideale regolativo kantiano anziché un programma rigido e 'cosalizzato': gli obiettivi non sono mai considerati separatamente dallo sfondo e il loro raggiungimento non avviene linearmente e sequenzialmente secondo un piano preordinato, ma reticolarmente e concausalmente a seconda delle direzioni impresse all'azione didattica dalle risposte dei soggetti.

A questo punto si può passare all'operazione di definizione dello sfondo, che significa porre un'attenzione nuova e diversa al con-

²⁷ Alcune delle sue opere più rilevanti dal punto di vista pedagogico e più facilmente accessibili al pubblico italiano sono *Dalla pediatria alla psicoanalisi*, scritta nel 1958 (tr. it., Firenze, Giunti - Barbera, 1971) e *Gioco e realtà*, del 1971 (tr. it., Roma, Armando, 1990).

testo istituzionale. Tutti gli elementi infatti vengono 'integrati' in una struttura in grado di conferire loro un senso per i soggetti in apprendimento: lo sfondo potrà essere quindi puramente fantastico - avventuroso, oppure simulare una situazione reale. Una volta definito lo sfondo, ad esso vengono riferiti l'organizzazione del gruppo classe (che dovrà essere flessibile), la strutturazione dell'ambiente (che dovrà essere adattabile e manipolabile), la scansione dei tempi (che saranno sempre indicativi e che saranno dettati anche dai ritmi di apprendimento dei soggetti), la scelta e la cura dei materiali (che dovranno essere congruenti con lo sfondo escogitato), l'utilizzo di diversi mezzi di comunicazione (anche questo congruente con lo sfondo: in uno sfondo fantastico il mezzo televisivo non può essere presentato come tale), le modalità di lettura delle dinamiche di gruppo (che dovranno prendere in esame sia il livello relazionale di 'palcoscenico', quello delle relazioni manifeste, sia quello di 'retroscena', quello delle relazioni latenti).

Il percorso didattico vero e proprio sarà strutturato mediante nuclei progettuali, che differiscono dalle tradizionali unità didattiche: essi non sono infatti attività preordinate e sequenzialmente succedentesi al fine di raggiungere uno scopo prestabilito, ma un complesso di operazioni controllate panoramicamente e coordinate sia con lo sfondo sia con la base affettiva e motivazionale dei soggetti.

La fase del controllo non riguarda solamente le verifiche dell'apprendimento dei soggetti, ma anche le verifiche dell'attività di insegnamento, cioè del modo in cui il gruppo promotore si è inserito nello sfondo costruito e come è riuscito a fare emergere interessi, a mantenere viva la motivazione, a veicolare i contenuti di apprendimento. Ovviamente la fase di controllo è contemporanea alla realizzazione didattica, e implica una continua retro-azione sul progetto, a seconda delle indicazioni provenienti dai soggetti.

5.3. *Valutazione*

La pedagogia per sfondi integratori è stata pensata ed è nata per piccoli gruppi, per gruppi molto coesi. È una pedagogia che può funzionare bene in contesti istituzionali non rigidi o non ancora irrigiditi: nello scautismo (l'ambientazione della giungla fa da sfondo integratore alle attività dei lupetti, bambini dagli 8 agli 11 anni), nelle comunità alloggio, nelle comunità di recupero. Sono situazioni in cui ci sono relativamente pochi soggetti nel ruolo di discenti e molti soggetti ben motivati e competenti in materia relazionale nel

ruolo di docenti: per una gestione efficace delle dinamiche di gruppo in uno sfondo, spesso il rapporto ottimale è uno a uno.

Una programmazione per sfondi integratori funziona, e alcune esperienze stanno a dimostrarlo²⁸, nei contesti scolastici in cui lo sfondo istituzionale è relativamente semplice e lo sfondo didattico è facilmente modificabile (scuola elementare e scuola dell'infanzia). Per l'elaborazione di uno sfondo significativo ci vuole infatti una informalità di rapporti e una plasticità relazionale che nella scuola non sempre può esserci: anzi, a livello di scuola secondaria superiore, qualcuno si chiede ancora se ci debba essere²⁹.

Risulta quasi impossibile, in quel contesto, anche effettuare una lettura delle dinamiche di gruppo che possa fornire indicazioni utili al miglioramento didattico, visto che i soggetti si trovano ingessati in uno spazio rigido, in tempi ristretti e in una didattica frontale unidirezionale. Nella scuola superiore, l'unico sfondo integratore esistente è dato dalla specializzazione del tipo di istituto³⁰. Questo

²⁸ Cfr.: I. Fiorin, *Uno 'sfondo' per l'apprendimento*, "Scuola Italiana Moderna", marzo 1987; M. Pasciuti, *Spotty il cagnolino*, "Bambini", settembre 1992; I. Fiorin, *La strategia dello sfondo integratore*, inserito in "Scuola Italiana Moderna", marzo 1994.

²⁹ Nella scuola superiore, infatti, i margini di manovra sono molto limitati, sia per limiti oggettivi dell'istituzione, sia per limiti soggettivi degli operatori scolastici, che non hanno ricevuto una cultura pedagogica sufficiente per leggere la loro professionalità in modo diverso da quello della competenza disciplinare. Nella scuola superiore, tutto quello che è necessario per plasmare uno sfondo è assente. L'organizzazione del gruppo classe è rigida, e lo smembramento del gruppo classe è dovuto più che altro a fattori organizzativi: per esempio, gruppi classi formati da due sottogruppi di ragazzi che studiano lingue straniere diverse, squadre formate durante l'ora di educazione fisica da maschi e femmine provenienti da diversi gruppi classe. La strutturazione dell'ambiente in modo funzionale a un qualsiasi sfondo è difficoltosa se non impossibile, visto che l'unica possibilità offerta nell'ambiente dell'aula è una diversa sistemazione dei banchi, delle sedie e delle lavagne, elementi di arredamento dominanti. Anche altri ambienti (laboratori linguistici e scientifici, aule multimediali), diversi dall'ambiente aula, sono al loro interno rigidamente strutturati. La scansione dei tempi non può che seguire la parcellizzazione delle ore: eventuali sperimentazioni di compattazione dell'orario delle singole materie per rendere possibile un apprendimento meno frammentato sembrano essere impraticabili dal punto di vista normativo. La scelta e la cura dei materiali, in questo non-sfondo, è focalizzata sul materiale scritto (libri di testo, sussidi integrativi come dispense o appunti), visto il pochissimo tempo a disposizione per affrontare la marea montante dei contenuti da trasmettere. L'uso di diversi mezzi di comunicazione, sempre auspicato, deve fare in conti con i tempi: in un istituto con periodi di 50 minuti, anche in due periodi consecutivi risulta per esempio impossibile far vedere un film senza chiedere ore o frazioni di ore ai colleghi, creando effetti di perturbazione ritenuti sconvenienti.

³⁰ Chi frequenta il liceo classico sa che sta entrando a far parte di una élite culturale che si è abbeverata alle fonti della civiltà occidentale (la cultura greca e latina), e che in questo macro-blocco di saperi devono essere inseriti, per completare la formazione a tutto tondo, spezzoni di saperi altri (le scienze sperimentali, per esempio). Chi

sfondo integratore 'naturale' è un bene o un male? È certamente un male se viene vissuto in modo 'naturale' e fa sì che il curricolo risulti asimmetricamente distribuito unicamente lungo alcuni assi culturali. Potrebbe essere un bene se venisse assunto come 'sfondo' consapevole, come potrebbe accadere nella programmazione del consiglio di classe di un liceo socio-psico-pedagogico: il curricolo è pensato per un profilo di operatore pedagogico, e lì si tratta di far convergere tutti gli ambiti disciplinari³¹. Altrimenti, si possono pensare alcuni sfondi parziali per alcune discipline e per tempi limitati.

5.4. Programmazione per sfondi integratori e scoutismo

Nei *Libri della giungla* di Rudyard Kipling, sotto l'apparenza di ingenui racconti che hanno come protagonisti animali parlanti o ragazzi selvaggi, e che sembrano pertanto essere destinati principalmente ad un pubblico giovane, si affrontano in realtà i grandi temi della natura umana e del suo ruolo sulla scena del mondo, in cui la prima è destinata 'naturalmente' a dominare la seconda, visto che incarna il primato della razionalità, e della forza morale che da essa deriva, sugli istinti naturali e sulle forme arcaiche di relazioni interpersonali. Il mondo dei *Libri* è un mondo di vicende forti, molto al maschile (Mowgli e i lupi), nel quale solo a volte appaiono la nostalgia di una figura materna, adombrata in Mamma Lupa o in Messua, o la nostalgia per una infanzia spensierata, che emerge nel racconto compiaciuto delle deviazioni di Mowgli dalla strada maestra, come quando viene salvato a stento da Bagheera e Baloo dalle Bandar-Log, le scimmie sciocche della giungla.

Il protagonista scelto da Kipling è a suo modo un cittadino del mondo, e per questo motivo Kipling colloca i suoi protagonisti in

frequenta un istituto tecnico per geometri sa che il suo sfondo professionale è costituito dal blocco delle materie professionalizzanti (estimo, matematica, costruzioni, impianti), e che le altre materie finiscono per avere la funzione di un semplice corollario (anche un geometra, in fondo, deve sapere comunicare in lingua italiana e scrivere relazioni che non comincino come una lettera confidenziale).

³¹ Osserva Boselli che "il fatto che per esempio nel Liceo Scientifico o all'Istituto Tecnico Industriale la matematica sia riconosciuta materia regina non cambia solo il suo *potere di confinamento* delle altre discipline ma cambia (non necessariamente in meglio) la stessa disciplina" (*Postprogrammazione*, cit., p. 117). Ci si chiede peraltro se questo riconoscimento di primazia, consapevolmente assunto e non lasciato alla natura delle cose, non possa diventare un'idea di progettazione di un curricolo fortemente segnato dalle discipline come quello delle scuole superiori. E nella scuola, nonostante la prospettiva boselliana di dedisciplinizzazione delle discipline, arriverà sempre il precipitato di qualche forma disciplinare.

universi lontani e misteriosi, in cui le forze della natura la fanno da padrone. Si tratta però di un protagonista – bambino, un fanciullo puro ed innocente, alle soglie dello sviluppo puberale, caratterizzato da una curiosità insaziabile e da una sfrenata voglia di conoscenza, e soprattutto capace di imprese grandi e generose, come l'uccisione della tigre Shere Khan.

La giungla è dunque un mondo marginale, una sorta di inconscio ambientale, in cui si muove un essere perennemente 'liminale', figlio al tempo stessi di genitori umani ed animali, assistito da maestri animali (ciascuno dei quali ha una sua funzione precisa), essere ambivalente, che appare un potente demone per gli animali che lo hanno accolto (quando per esempio conquista il potere del fuoco, il 'fiore rosso') e al tempo stesso una specie di fantasma e di ragazzo selvaggio da domare per gli abitanti del villaggio.

Nel suo percorso formativo, Mowgli diventa un leader, capace di affrontare a viso aperto la morte, come la coscienza signorile di hegeliana memoria: ambivalente anche nell'orientamento etico, guida gli elefanti contro il villaggio, ma anche i lupi del suo branco contro i Cani Rossi del Deccan.

E' un mondo denso di intrighi e di violenza (elemento che era stato notato come deteriore da Henry James), della quale Kipling sembra compiacersi: la giungla come 'terra di mezzo', come Eden capace di sconfinare un attimo dopo nell'Inferno, è la metafora dell'esistenza umana, segnata dal dolore e dalla morte, da cui bisogna sollevarsi con l'affermazione di valori capaci di generare perennità.

Se Kipling non pensava ad un lettore adolescente, ci pensò Robert Baden-Powell, quando si trattò di trovare un'ambientazione adatta alla vita dei bambini che mordevano il freno e volevano essere i futuri *Boy Scouts*, ai quali non si poteva certo somministrare l'addestramento per le truppe scelte, lo *scouting*, già distillato appunto per gli adolescenti inglesi del primo Novecento, che Baden-Powell vedeva esposti a molti rischi educativi, esterni ed interni: la disoccupazione, l'alcoolismo, il tabagismo, la disciplina imposta esteriormente, la mancanza sincera di valori patriottici.

Dai due *Libri della giungla*, allora, Robert Baden-Powell ricavò, con opportuni adattamenti, lo sfondo integratore per l'educazione dei suoi *Wolf Cubs*, i "lupetti", la branca dei bambini dagli 8 agli 11 anni che poi sarebbero diventati appunto *Boy Scouts*. Baden-Powell selezionò dai racconti un po' disordinati dei libri un percorso formativo, che avrebbe dovuto guidare i cuccioli dall'in-

gresso dal branco alla salita al reparto degli esploratori, rappresentato dal distacco di Mowgli dalla giungla e dal suo ingresso nel mondo umano³².

Lo sfondo scoutistico appare quindi depurato degli aspetti più cari alla mentalità kiplinghiana (la violenza, la volontà di potenza dell'uomo bianco) e si presenta come racconto neutralizzato, adatto ad essere sceneggiato in diversi contesti culturali, per trasmettere quei valori di lealtà e fratellanza che Baden-Powell affidò al suo movimento di pace, lui che era stato militare, un militare 'tosto', ammirato persino dal 'nemico' (indiano, zulu, matabele o boero che fosse) per il suo valore individuale, per la sua genialità tattica in battaglia, per la sua lealtà.

Spesso questo sfondo è stato criticato, e in molti scoutismi nazionali è stato accantonato, come se fosse l'immagine sbiadita di una pedagogia che non ha più da essere: in realtà, la giungla di Kipling riletta da Baden-Powell, e interpretata da un gruppo di educatori scout capaci di creare attorno ai bambini e alle bambine un luogo magico in cui elaborare i conflitti, può ancora rivelarsi un'utile dispositivo educativo, uno strumento capace di mediare realtà e fantasia sia per gli adulti che conducono il gioco sia per i bambini e le bambine che lo giocano effettivamente.

La programmazione per sfondi integratori non finisce con il lupettismo, ma continua, in forma meno evidente, anche nelle branche successive, con l'avventura della Brancha Esploratori/trici e la strada della Brancha Rover.

6. LA PROGRAMMAZIONE PER PROGETTI

6.1. *Fondamenti filosofici e pedagogici*

La teorizzazione più completa della metodologia per progetti³³ si deve a William Heard Kilpatrick³⁴, che la elaborò nella prima parte della sua lunga carriera. Kilpatrick prende però le mosse da alcuni degli assunti fondamentali dell'attivismo pedagogico di matrice deweyana, e cioè:

³² Si veda l'Appendice al presente saggio.

³³ Per una minima bibliografia di riferimento riguardo alla programmazione per progetti: D. Demetrio, *op. cit.*, pp. 80-85.

³⁴ La pedagogia per progetti è esplicitamente teorizzata in *The Project Methods*, New York, Teachers College, Columbia University, 1916; essa viene più volte ripresa in *Foundations of Method*, New York, Macmillan, 1925, e *Philosophy of Education*, New York, Macmillan, 1951.

a. il soggetto in apprendimento è un soggetto attivo che, partendo da specifiche motivazioni, partecipa all'evento educativo mediante attività di ricerca ed esplorazione;

b. l'apprendimento si realizza mediante scoperta, per cui il soggetto che apprende costruisce nuove configurazioni della realtà sulla base delle informazioni acquisite;

c. gli esiti dell'apprendimento (ricerca e scoperta) non sono mai prestabiliti;

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

Secondo Kilpatrick, ci sono quattro principali tipi di progetto, corrispondenti ciascuno a una determinata tecnica, secondo lo schema qui sotto riportato:

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

Anche Boyd H. Bode³⁵ ha elaborato una filosofia dell'educazione che attribuisce all'educazione la funzione di ricostruzione dell'esperienza: la sua teoria, politicamente orientata alla acquisizione di una coscienza democratica, pone una grande attenzione ai metodi di apprendimento, che devono essere congruenti con le grandi finalità che il processo educativo si propone.

I capisaldi della sua concezione dell'apprendimento possono essere così riassunti:

a. la scuola è un ambiente artificiale, organizzato in modo tale da produrre effetti di apprendimento che nella vita esterna "naturale" non sempre accadono;

³⁵ Le opere più rappresentative di Bode sono *Fundamental of Education*, New York, Macmillan, 1922; *Modern Educational Theories*, New York, Macmillan, 1927; *How We Learn*, New York, Heath, 1949.

b. l'apprendimento è una ricostruzione globale dell'esperienza per un adattamento più adeguato del soggetto all'ambiente;

c. deve essere garantita la continuità dell'esperienza, se si vogliono produrre effetti duraturi;

d. la suddivisione delle materie è puramente funzionale ad un'economia dell'insegnamento, ma non deve diventare prevalente sulla globalità;

e. la ricostruzione dell'esperienza è unitaria e flessibile, e in essa si fondono il pensiero logico, le capacità pratiche, la creatività e il senso estetico;

f. l'apprendimento significativo avviene non per mera ripetizione, ma per coordinazione di tutti i segmenti esperienziali;

g. la formazione del pensiero logico, inteso come processo di ricerca e di controllo dei significati (quindi come costruzione di sistemi simbolici), è la fase terminale del processo di apprendimento, ed è quello a cui la scuola deve dedicare particolare attenzione.

6.2. *Aspetti metodologici e didattici*

Nell'elaborazione kilpatrickiana, il metodo per progetti si snoda in quattro tappe:

a. ideazione, in cui viene scelto un fine generale che farà da filo conduttore del processo di apprendimento;

b. programma, in cui vengono elaborati i piani di attuazione del progetto;

c. esecuzione, in cui i piani elaborati vengono messi in atto per raggiungere il fine;

d. giudizio, in cui vengono esaminati i risultati raggiunti rispetto alla situazione di partenza, cercando di allargarne la portata in termini di apprendimenti generali.

Un'ulteriore versione della pedagogia per progetti, più recente di quella kilpatrickiana, chiamata anche "approccio concertativo", presenta una scansione più sofisticata³⁶:

A. Fase di giustificazione del progetto

a1. si procede all'individuazione dei contenuti (bisogni, informazioni da trasmettere, significati, scopi sociali, ecc.);

a2. si passa alla scelta di una strategia (decisioni da prendere, soggetti da coinvolgere, difficoltà prevedibili, ecc.);

³⁶ Cfr. G. A. Eckstrand, *Current Status of the Technology of Training*, London, 1964.

a3. si perfeziona la perimetrazione dei vincoli (tempi, spazi, risorse tecniche, risorse finanziarie, operatori, criteri di osservazione processuale, ecc.).

B. Fase di attuazione del progetto

b1. si perviene all'individuazione dei risultati intermedi (consultazione dei destinatari del progetto);

b2. si attuano eventuali correzioni di rotta (riadattamento dei contenuti alle variabili nuove indotte dalla realizzazione).

C. Fase di utilizzazione

c1. mediante un'analisi di trasferibilità, si cerca di generalizzare gli apprendimenti specifici (risorse per riprogettazioni, disseminazione dei risultati, ecc.).

Prendiamo in esame un possibile esempio di progetto di produzione nell'ambito dell'educazione scoutistica:

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

6.3. Valutazione

La programmazione per progetti, rispetto a quella per obiettivi, prevede sia un continuo coinvolgimento dei destinatari dell'azione educativa, sia un loro effettivo lavoro costruttivo nel percorso di formazione. Prevede inoltre la necessità di prescindere dalla possibilità di stabilire in modo assoluto e inequivocabile gli esiti (intellettuali e/o comportamentali) verso i quali si vuole tendere.

La programmazione per progetti richiede quindi scenari facilmente modificabili e plasmabili, in cui non ci siano vincoli rigidi di apprendimento. In campo scolastico, essa è dunque particolarmente adatta alla scuola dell'infanzia e alla scuola elementare, mentre nella scuola media, a causa della parcellizzazione del tempo scuola, ci si trova di fronte a grosse difficoltà. Si dovrebbero dunque elaborare progetti interdisciplinari, con tutte le difficoltà del caso, o progetti monodisciplinari solo nelle discipline che hanno molte ore a disposizione, che però nella scuola superiore sono quelle caratterizzanti il corso di studi, e quindi considerate quasi intoccabili.

Il paradosso è che nella scuola superiore la programmazione per progetti potrebbe vedere coinvolti in prima persona gli studenti in quanto soggetti di apprendimento, e invece proprio in quest'ordine di scuola i vincoli strutturali impediscono di attivarla su larga scala.

Questo tipo di programmazione potrebbe però essere utilmente impiegato nel campo delle cosiddette attività integrative, per esempio i viaggi di istruzione, o in altre attività come il cosiddetto 'monte ore'. Di questo si cercherà di delineare un possibile scenario più avanti.

6.4. Programmazione per progetti e scoutismo

Le caratteristiche fondamentali della programmazione per progetti, già *in nuce* in molte esperienze educative di fine Ottocento e del primo Novecento (le 'scuole nuove' di Abbottsholme e di Bedales, l'attivismo deweyano, il metodo Montessori, le *Boys Brigades* inglesi, l'indianismo di Seton), hanno fatto sì che essa venisse assunta come modello ottimale di organizzazione delle attività educative da parte di movimenti giovanili come lo scoutismo: nell'idea originaria del fondatore del movimento, Robert Baden-Powell, bisogna prima "chiedere ai ragazzi" che cosa vogliono fare ("ask the boys" – and "the girls, too", possiamo aggiungere noi, visto quello che è successo) e poi aiutarli a realizzare quello che vogliono fare.

Il metodo della vita di pattuglia è una programmazione per progetti praticata senza essere teorizzata: le motivazioni pedagogiche di questa iniziativa sono il privilegiare l'approccio per problemi (analisi di una situazione, individuazione mediante negoziazione delle strategie di risoluzione, soluzione del problema) e l'avviamento dei giovani all'indipendenza e all'autonomia, in un contesto di piccolo gruppo.

Conclusioni

A distanza di 10 anni, il Capo Scout Sergio Fiorenza (eletto nel 2005) ha costituito un gruppo di lavoro incaricato della revisione e della riformulazione dello strumento "Progetto Educativo Globale", redatto secondo i criteri della programmazione per obiettivo e curvato ad esigenze scout. Tra i punti di forza rilevati nelle prime riunioni del gruppo, è stato notato che

- l'insieme degli obiettivi descrive le caratteristiche del "buon cittadino" in modo completo secondo i campi d'intervento educativi proposti da Baden-Powell e presenti negli aspetti base del metodo scout;

- la progressione degli approfondimenti per le diverse fasce d'età è piuttosto chiara;

- il progetto non è stato calato dall'alto ma, per la prima volta nel CNGEI, è stato discusso, presentato, elaborato, ripresentato, rivisto da branche e Gruppi, risistemato più volte fino alla sua stesura finale.

Tuttavia, il testo, utilizzato per dieci anni come base per la programmazione delle attività scout di Gruppi e Unità, presenta alcuni punti critici, in particolare:

- manca una gradualità di importanza degli obiettivi all'interno delle aree; dato che è impossibile metterlo tutto in attuazione, i campi d'azione relativi alle priorità vengono messi in atto dai singoli capi unità;

- ci sono ancora problemi di terminologia, dato che gli obiettivi 'specifici' del PEG risultano essere obiettivi 'generali' per il capo unità;

- presenta un certo scollamento da successivi documenti nazionali, come la Carta d'Identità Associativa varata nel 2004;

- alcuni obiettivi, quali quelli relativi all'educazione ambientale e all'educazione alla pace, vanno aggiornati;

- la veste grafica (mai cambiata da allora) risulta poco gradevole dal punto di vista estetico e funzionale.

E' assai probabile quindi che ci si muova verso le seguenti direzioni:

- pensare ad un unico strumento utile alla programmazione educativa che comprenda al suo interno anche le indicazioni del Progetto di Formazione Spirituale;

- ritrarre le aree/sottoaree secondo le scelte politiche e pedagogiche indicate nella Carta d'Identità Associativa;

- aggiornare ed eventualmente produrre nuove sottoaree, in particolare rispetto agli aspetti dell'impegno civile;

- aggiornare e specificare meglio gli strumenti del Metodo, anche tenendo conto della nuova struttura della Progressione Verticale e della Progressione Orizzontale delle tre Branche;

- pensare a una sorta di 'livello intermedio' di descrittori per facilitare il lavoro nei Consigli di Gruppo, e un secondo livello, più specifico, che raccolga l'ampio ventaglio di obiettivi già presenti e quelli di nuova impostazione;

- rivedere e riscrivere la parte riguardante la chiave di lettura del PEG, rendendola più fluida e leggibile, in modo da fornire chiare indicazioni di utilizzo;

- progettare una veste grafica accattivante e che ne favorisca la consultazione;

- ripercorrere la strada già tracciata dalla precedente versione in merito alla partecipazione associativa alla stesura finale (andata e ritorno dal centro alla periferia).

In conclusione, dall'incontro tra lo scautismo e la programmazione per obiettivi è scaturito un progetto complessivo di educazione scout: gli obiettivi indicati non possono che essere regolativi, e l'impianto generale è quello di un 'progetto', quindi di un'entità destinata progressivamente a circostanziarsi meglio, a seconda delle situazioni che si sviluppano.

APPENDICE

La giungla di Kipling come sfondo integratore delle attività del lupettismo di Baden-Powell: il percorso formativo di Mowgli

I racconti selezionati dai due libri kiplinghiani per scopi educativi scout sono 9, dei quali diamo ora un breve resoconto. Il primo e fondamentale è *I fratelli di Mowgli*, che introduce gli aspetti e i temi fondamentali della vita della giungla, con spazi e personaggi. Mowgli viene accolto dal branco dei lupi, apprende a poco a poco la legge della giungla e la vita del branco. Nella versione scout, l'ultima parte viene tratta come un racconto a sé, *Il fiore rosso*.

La caccia di Kaa è la presentazione della legge come principio etico a cui fare riferimento sia nella condotta individuale sia nella vita associata, e al quale adeguare a poco a poco il proprio comportamento, che appare inadeguato (inizialmente per mancanza di esperienza di vita): la legge è introdotta per contrasto con la vita del popolo senza legge per eccellenza, le Bandar-Log, le scimmie sciocche della giungla. Dal punto di vista della formazione di Mowgli, questo racconto rappresenta la polarità dell'incompiutezza, per usare un linguaggio caro alla pedagogista padovana Diega Orlando Cian: è il punto massimo di scostamento dalla Legge della Giungla, fatto che comporta la messa a repentaglio della propria esistenza in vita. Questi due racconti sono i primi del primo libro.

Come nacque la paura è il primo racconto del *Secondo libro*, ma viene collocato in questa posizione perché riprende i temi della legge, ed in particolare, con la tecnica del "racconto nel racconto", spiega perché c'è inimicizia tra la tigre e gli uomini, con toni che richiamano, nel riportare la vicenda della Prima Tigre, la trasgressione edenica.

Il fiore rosso è l'ultima parte del racconto *I fratelli di Mowgli*, che viene spezzato per scopo educativo: in questo racconto si narra della disgregazione del branco che ha deviato dalla retta via della legge e ha fatto amicizia con la tigre cattiva ed ingannatrice. E' una storia altamente drammatica, della quale lo scautismo propone una versione adattata, in particolare attenuando la debolezza di Akela (che però si riscatta offrendo la propria vita per Mowgli e per

l'onore del branco) ed amplificando la dabbenaggine di lupi del branco³⁷.

Tigre! Tigre! rappresenta l'epilogo dello scontro tra chi vive nella legge e chi vive al di fuori e contro la legge: risaltano in particolare le doti di intelligenza ed astuzia operativa di Mowgli, che elabora un piano preciso per eliminare Shere Khan. In questo racconto vi è anche un primo tentativo di reinserimento nel 'villaggio degli uomini', una volta che è stato riconosciuto da Messua, che lo reclama come figlio: significativo è il contrasto tra l'educazione ricevuta nella giungla, che rende Mowgli una spanna superiore ai suoi coetanei, e la fatuità del comportamento dei bambini del villaggio, un villaggio che è dominato dalle superstizioni propagate dalla figura sacerdotale che lo dirige e dalla propaganda fanfaronna del cacciatore Buldeo. La cacciata di Mowgli a colpi di pietra è il preludio del dramma che si consumerà nel racconto successivo.

L'avanzata della giungla presenta una situazione abbastanza difficile da gestire come racconto educativo, perché in apparenza si tratta di una vendetta privata di Mowgli contro il villaggio degli uomini: in realtà, Mowgli reclama giustizia contro il villaggio che ha inflitto inutili patimenti a Messua e a suo marito, accusandoli di avere complottato contro il villaggio accogliendo Mowgli. Si tratta quindi di una punizione che rientra nell'ambito della legge della giungla, e non di un arbitrio gratuito: è da notare infatti che Mowgli chiede agli elefanti di distruggere il raccolto e il villaggio, in un'azione a cerchi concentrici che fa terra bruciata attorno a coloro che avidamente volevano impossessarsi dei beni di Messua e del marito. In questo racconto appaiono i colonizzatori inglesi, che nei *Libri della Giungla* non hanno nessuno spazio: nella città amministrata direttamente dagli Inglesi Messua trova giustizia, come dice a Mowgli in una fase del racconto *La corsa di primavera*.

L'ankus del re è il racconto dell'avidità dell'uomo, sempre pronto ad uccidere per conseguire la ricchezza, contrapposta alla visione essenziale della vita che è propria di chi ha introiettato i dettami della legge della giungla. È un racconto a sé, particolarmente accattivante per le atmosfere fantastiche ivi evocate, specialmente nei dialoghi tra Mowgli e Kaa e il cobra che custodisce il tesoro, coerente fino alla follia nel non capire quello che è successo. È molto interessante anche notare che gli episodi di morte profetizzati dal cobra non vengono narrati in presa diretta, ma Mowgli

³⁷ A. Bisson, T. Covacic, A. Ruberto (a cura di), *La giungla nel Branco: come utilizzarla, come viverla*, Padova, ADLE Edizioni, 1996, p. 61.

e i suoi amici scoprono che cosa è successo a partire dagli indizi lasciati sul terreno, mediante un ragionamento abduttivo³⁸ che ricorda quello dello Sherlock Holmes di Conan Doyle. Il racconto si presta a sviluppi discorsivi ulteriori, come possiamo vedere da questi suggerimenti per gli educatori scout elaborati dai dirigenti nazionali dell'associazione scout CNGEI:

“SPUNTI IN LIBERTÀ”

Riconoscere al Cobra il merito per la fedeltà avuta nei confronti dell'impegno preso, ma fare capire che non bisogna diventare “sterili”: il cobra è rimasto nella caverna senza mai uscire per molto tempo e così non sa nulla di quello che è successo fuori ai popoli della giungla, e non sa com'è cambiata anche la giungla stessa. Impegnarsi seriamente in qualche cosa non significa precludersi la possibilità di avere altri interessi e di svilupparli: si deve riconoscere la realtà che ci circonda e viverla attivamente. [...]

Evidenziare la compresenza di due differenti mentalità: quella del vecchio Cobra e del giovane Mowgli. Il ranocchio rispetta il Cobra che conosce storie che lui ignora, ottimo spunto per sensibilizzare i lupetti sul problema degli anziani. [...]

Morale per tipi: il Cobra Bianco. Impostare una riflessione su Legge e Promessa; evidenziare la fedeltà del cobra al suo dovere: quando un cucciolo promette accetta anche le piccole responsabilità che ne derivano (Pista, progressione, partecipazione alle cacce³⁹) che lo aiuta a mantenere l'impegno preso⁴⁰.

I Cani Rossi rappresenta un momento centrale per il percorso di crescita di Mowgli: è il racconto della giusta lotta per la difesa del proprio territorio invaso da un'orda di senza-legge, della propria indipendenza e della propria libertà. Mowgli risalta su tutti per la sua capacità di organizzare la difesa prima (con il tranello teso ai

³⁸ Per chiarezza, si ricorda che in logica per ‘deduzione’ si intende il processo che ricava il particolare a partire dall’universale; per “induzione” il processo contrario, che da una serie di asserzioni particolari perviene all’universale; per ‘abduzione’ il processo che da una serie di asserzioni particolari ricava il particolare. Quindi, quando si dice che Sherlock Holmes ‘deduce’ qualcosa dall’osservazione della scena del crimine si usa il termine ‘dedurre’ in un significato improprio, perché il detective di Conan Doyle non parte certo da premesse generali come un matematico impegnato nella costruzione di un sistema concatenato di assiomi e teoremi.

³⁹ Così si chiamano, nel gergo scoutistico, le attività al di fuori della sede di una o due giorni, in questo secondo caso anche con pernottamento.

⁴⁰ *Manuale Giungla*, a cura della Muta Nazionale del CNGEI, s. l., 2001, p. 29.

Cani Rossi del Deccan, che li porta a farsi massacrare dalle vespe selvatiche che nidificano nelle gole del fiume Waingunga) e di combattere poi, nell'epica scena della battaglia sulla spiaggia, della quale ricordiamo il duello tra Won-tolla, il lupo solitario a cui i Cani Rossi avevano distrutto la famiglia, e il capo dei Cani Rossi, che finisce con la spina dorsale spezzata dalle mascelle del lupo in cerca di una 'giusta' vendetta. La morte di Akela in battaglia è prodromica al distacco definitivo di Mowgli dalla giungla, e al suo ritorno al villaggio degli uomini: è Akela che profetizza a Mowgli il suo destino di ritorno all'uomo che è, e che Mowgli, nell'emozione fortissima seguita alla lotta all'ultimo sangue, non è ancora in grado di comprendere. La violenza di cui è imbevuto il racconto, nella prospettiva scout, è stemperata dal riferimento allo spirito di corpo che lega il branco nelle difficoltà. Il racconto si presta anche ad essere utilizzato quando c'è un avvicendamento tra capi branco.

La corsa di primavera mostra un Mowgli ormai cresciuto, un adolescente ormai pronto a diventare adulto tramite le prove che la vita della giungla gli ha offerto, che sente che la sua vita sta per cambiare definitivamente: con l'aiuto delle figure di riferimento, compirà l'ultimo passo per approdare alla civiltà umana dalla quale si era distaccato. E' significativo lo scenario che Kipling allestisce per il passaggio alla nuova condizione: la Rupe del Consiglio senza lupi, impegnati nelle relazioni amorose primaverili. Accanto ai quattro fratelli di tana, capitanati da Fratello Grigio, uno dopo l'altro parlano e salutano Mowgli il suo maestro di vita (Baloo), il suo protettore nei momenti del bisogno (Kaa, risolutivo contro le Bandar-Log e contro il Cobra Bianco custode del tesoro), il suo *personal trainer* dal punto di vista tecnico e tattico (Bagheera), che con un toro scioglie nuovamente Mowgli dalla dipendenza dal Branco, così come con un toro era riuscito a farlo accettare. Dal punto di vista dell'educazione scout, il racconto tende a concentrarsi sui punti principali, lasciando sullo sfondo le lunghe parti descrittive: è il racconto con cui si conclude anche l'avventura di un lupetto nel branco, che di solito viene letto quando, a 11 anni (dopo quattro anni di giungla), si prepara a salire al reparto degli esploratori e delle esploratrici:

“E' il definitivo distacco di Mowgli (che ormai ha 17 anni) dalla giungla [...]

E' ormai consolidata tradizione riservare questo racconto ai Lupetti in procinto di salire al Riparto: sia per riservare loro qual-

cosa di 'esclusivo', sia e soprattutto perché l'episodio li aiuta a compiere la 'partenza' dal Branco."⁴¹

La lettura scout dei racconti kiplingiani è dunque una lettura orientata, non di puro intrattenimento, volta ad ottenere effetti educativi, esattamente come si richiede ad un qualsiasi altro sfondo integratore.

⁴¹ A. Bisson, T. Covacic, A. Ruberto (a cura di), *op.cit.*, p. 143.

Prendendo spunto dalle celebrazioni del centenario della fondazione dello scautismo nel 2007, il volume raccoglie contributi, di **taglio differente**, sul **metodo-movimento ideato da Baden-Powell**, **scritti da pedagogisti di varia estrazione** (alcuni dei quali formati nello scautismo) e da un esponente dello scautismo cattolico italiano, destinati principalmente agli studiosi di questioni educative. Lo scarso interesse dimostrato fino ad ora dalla pedagogia accademica **per questa proposta ed esperienza educativa appare infatti del tutto ingiustificato**. Non solo perché la straordinaria capacità dello scautismo di adattarsi ai diversi contesti geografici e culturali ed al mutare delle condizioni storiche, pur nella fedeltà all'impostazione originaria, **ne fanno un caso unico nella storia delle proposte educative e dell'associazionismo giovanile**. Ma anche perché, caratterizzato com'è, fin dalle origini, dalla presenza di alcuni tratti del paradigma educativo che **sembra si vada sostituendo a quello dominante nella modernità**, esso è senza dubbio un **'oggetto pedagogico'** di particolare interesse, **in grado, proprio per la sua 'eccezionalità'**, se adeguatamente indagato, di fornire indicazioni preziose sulle sfide con le quali è chiamata a misurarsi l'educazione nel senso forte del termine.

Enver Bardulla insegna Pedagogia generale nella Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Parma, di cui dirige il Dipartimento di Scienze della Formazione e del Territorio.

Nicola S. Barbieri insegna Storia della pedagogia e Letteratura per l'infanzia nella Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Modena-Reggio Emilia ed è stato dirigente del Corpo Nazionale Giovani Esploratori e **Esploratrici Italiani (CNGEI)**.

Franco La Ferla si occupa di **problematiche ambientali** delle aziende industriali ed è stato responsabile della Pattuglia Nazionale Ambiente e Capo Scout dell'Associazione Guide e Scout Cattolici Italiani (AGESCI).

Marco Salis insegna Storia della pedagogia e Storia dell'educazione nella Facoltà di Scienze della formazione dell'Università di Cagliari.

ISBN: 978-88-7346-515-7



9 788873 465157 >

€ 22,00