

## *La ricerca comparativa oggi: dai sistemi educativi formali alla galassia del non-formale e dell'informale*

Nicola S. Barbieri

**Abstract:** *In the galaxy of history of education, comparative education is a very important branch, especially in the Anglo-Saxon context, where it is linked to the history of cultures and of the Nation-States and their educational systems. Formal education was the favorite field of research for comparative scholars since from the beginning, but nowadays education and training are very complex objects, determined by educational agencies parallel to schools, like youth movements, sport associations and the mass-media. Therefore, education of the III millennium needs a thick description, especially focused on non-formal educational events. Having already challenged the scout movement as a case study of international education, in this paper the author wants to go forward, presenting studies in the field of non-formal education. The first 2 studies are centered around the comparison of scout associations: a general overview of the Cub Scout movements in Italy and Spain, and the Cub Scouts in the Italian Corpo Nazionale Giovani Esploratori ed Esploratrici Italiani (National Corp of Italian Boy and Girl Scouts - CNGEI) and in the Acció Escolta de Catalunya (Scout Action of Catalunya), member of the Spanish Federation of Scouting; the third study is about the comparison of the caregiving activities to foster to children outside the family in Italy and Ecuador. In these cases, the question is to set up the real objects of comparison, rather than to deepen the research which is, at the matter of fact, still at the pioneering phase.*

**Abstract:** *Nella galassia della storia dell'educazione, parte sempre più importante della storia della pedagogia, l'educazione comparata è un settore trainante, specialmente nel mondo anglosassone: la ricerca comparata si è spesso intrecciata con la storia delle culture, degli Stati nazionali, dei sistemi scolastici ed educativi, dell'immaginario. L'educazione comparata ha scelto come terreno di esplorazione i sistemi scolastici nazionali, ma educazione e istruzione oggi sono un oggetto complesso, declinato sia come apprendimenti formali, sia come non formali, provenienti da agenzie educative parallele rispetto alla scuola, o anche informali, per esempio dall'universo dei mezzi di comunicazione di massa. Così opportuno focalizzare l'attenzione anche e soprattutto sugli aspetti dell'educazione non-formale. Avendo già avuto modo in altre occasioni di delineare la natura dell'educazione comparata questo intervento presenta tre casi di educazione non-formale, in cui ricerca storico-educativa e ricerca comparata hanno dato o possono dare frutti: il lupettismo (metodologia educativa dello scautismo per bambini e bambine dagli 8 agli 11 anni) in Italia e in Spagna, il confronto tra due associazioni scout laiche (una italiana e una spagnola) e la implementazione di istituzioni educative per l'infanzia in difficoltà in Italia e in Ecuador. In questi casi, non si tratta tanto di approfondire la ricerca, di fatto, ancora agli albori, quanto di definire il reale oggetto di comparazione.*

**Nicola Silvio Barbieri** (Cremona, 1959) è professore associato di “Storia della pedagogia” presso il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell’Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia. Insegna “Storia della scuola”, “Letteratura per l’infanzia”, “Comparative History of Education” (in lingua inglese). Attualmente si sta occupando di storia dello scautismo e di storia dello sport. Tra le sue pubblicazioni: *Dalla ginnastica antica allo sport contemporaneo. Lineamenti di storia dell’educazione fisica e sportiva* (Padova, Cleup, 2002); *John Dewey: ricostruzione storico-critica del suo pensiero pedagogico e proposta per una nuova traduzione del saggio La scuola e il progresso sociale (Scuola e società, 1899)* (Padova, CLEUP, 2004, con M. C. Giromella); *Letteratura per l’infanzia: teorie pedagogiche e pratiche testuali* (Padova, CLEUP, 2008).

### **1. Introduzione: per l’avvio di ricerche comparate nel campo dell’educazione non-formale**

Nella galassia della storia dell’educazione, parte sempre più importante della storia della pedagogia<sup>1</sup>, l’educazione comparata è un settore trainante, specialmente nel mondo anglosassone: la ricerca comparata si è spesso intrecciata con la storia delle culture, degli Stati nazionali, dei sistemi scolastici ed educativi, dell’immaginario.

L’educazione comparata ha scelto come terreno di esplorazione i sistemi scolastici nazionali, ma educazione e istruzione oggi sono un oggetto complesso, declinato sia come apprendimenti formali, sia come non formali, provenienti da agenzie educative parallele rispetto alla scuola, o anche informali, per esempio dall’universo dei mezzi di comunicazione di massa.

In questo contesto “denso”, pertanto, ha un senso interrogarsi sul ruolo non solo della storia dell’educazione e dell’educazione comparata separatamente intese come discipline del vasto continente della pedagogia, ma anche provare a fare il punto sulle loro reciproche relazioni e sulle loro – più e meno – strette interdipendenze, sia che queste siano dovute ai casi della storia, sia che siano esplicitamente teorizzate.

Avendo già avuto altre occasioni nelle quali delineare la natura dell’educazione comparata oggi<sup>2</sup>, in questa occasione vorrei presentare tre casi di educa-

<sup>1</sup> Basti citare, a mero titolo di esempio, E. Becchi, *Introduzione*, in E. Becchi (a cura di), *Storia dell’educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1987 e F. Cambi, *Introduzione*, in *Manuale di storia della pedagogia*, Roma – Bari, Editori Laterza, 2003.

<sup>2</sup> N. S. Barbieri, *The Birth of the Scout Movement and its International Spreading: A Case of Non Formal Education in Comparative Perspective*, comunicazione presentata alla XXIV Conferenza Internazionale della Società Europea di Educazione Comparata (CESE), Uppsala (Svezia), 16-19 agosto 2010; *La nascita dello scautismo e la sua diffusione internazionale: un caso di educazione non formale in prospettiva comparata*, in M. Chiaranda (a cura di), *Storia comparata dell’educazione. Problemi ed esperienze tra Otto e Novecento*, FrancoAngeli, Milano, 2010, pp. 244-267; *La storia dell’educazione in prospettiva comparata. Riflessioni teoriche e studio di casi: due tradizioni di ricerca a confronto*, Padova, CLEUP, 2013, pp. 7-24 e 33-46.

zione non-formale, in cui ricerca storico-educativa e ricerca comparata hanno dato o possono dare frutti: il lupettismo (metodologia educativa dello scautismo per bambini e bambine dagli 8 agli 11 anni) in Italia e in Spagna, il confronto tra due associazioni scout laiche (una italiana e una spagnola) e la implementazione di istituzioni educative per l'infanzia in difficoltà in Italia e in Ecuador.

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

### **2.1. Introduzione**

Su quest'argomento, Chiara Carraro, esponente del Corpo Nazionale Giovani Esploratori ed Esploratrici Italiani (CNGEI, associazione scout laica e pluralista) e laureata in Scienze dell'Educazione all'Università di Padova, è stata la prima a scrivere, dopo un lungo soggiorno a Madrid: ha condotto la sua ricerca a livello panoramico, prendendo in esame tutte le associazioni spagnole<sup>3</sup>.

In Italia e in Spagna il lupettismo arrivò alla metà degli anni Venti, come “scautismo per bambini”. L'impegno di Juan Antonio Dimas in Spagna e Fausto Catani in Italia rese però il lupettismo più attento alle caratteristiche dell'età infantile. Successivamente, con la fusione delle quattro associazioni italiane (ASCI e AGI, CNGEI e UNGEI) in due miste (AGESCI nel 1974 e CNGEI nel 1976), e con l'approvazione in Spagna della nuova Costituzione<sup>4</sup>, si giunse alla versione odierna del lupettismo, anche sulla scorta delle intuizioni pedagogiche dello scautismo francese: far sì che il bambino diventi un piccolo cittadino, “allenandolo” al crescere degli impegni<sup>5</sup>.

In particolare, in Spagna tale revisione introdusse altre due unità, una precedente e una successiva a quella dei lupetti. I *Castores* hanno come scopo il lavoro con i bambini più piccoli (6-7 anni) per prepararli a essere futuri lupetti. La *Tropa* è stata invece pensata per dare una risposta adeguata alle richieste dei bambini già cresciuti (10-11 anni), puntando sulle specificità di questa fase evolutiva e rinunciando a qualche aspetto non secondario del metodo originario, quale l'esempio dei più anziani verso i più piccoli.

<sup>3</sup> C. Carraro, *L'utilizzo pedagogico della letteratura per l'infanzia kiplinghiana: la giungla come sfondo integratore del lupettismo*, in N. S. Barbieri, *Letteratura per l'infanzia. Teorie pedagogiche e pratiche testuali*, Padova, CLEUP, 2013.

<sup>4</sup> La Nuova Costituzione fu approvata il 6 dicembre 1978.

<sup>5</sup> La descrizione del lupettismo italiano e spagnolo si trova in C. Carraro, *op. cit.*, pp. 217-221 e 221-226, e in S. Affatato, *op. cit.*, pp. 21-37 e 38-55.

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

## 2.2. Elementi della comparazione<sup>6</sup>

Primo elemento di comparazione è il basarsi su Legge, Promessa, Motto e Buona Azione, fondamentali per la trasmissione dei valori scout. Tranne *Minyons Escoltes Guies Sant Jordi de Catalunya* (MEGSJC), che non ha un testo prestabilito per la Promessa e ha cambiato il testo della Legge, nelle altre associazioni la Promessa e la Legge rimangono fedeli alla proposta di Baden-Powell. In Italia il Motto è “Del nostro meglio”, mentre in Spagna la forma più comune è “*Haremos lo mejor*” e nella federazione catalana “*Tant com puc*”. Anche la Buona Azione, presente nel testo della Promessa, ricorda l’impegno quotidiano, con un servizio alla portata del bambino.

Il secondo elemento sono i quattro punti attorno ai quali Baden-Powell faceva ruotare tutto il processo educativo: vita all’aperto, sviluppo fisico, formazione del carattere e servizio al prossimo. Su questi tutte le associazioni italiane e spagnole hanno lavorato per tracciare il loro singolare cammino, alcune agguinandovi la crescita spirituale (in Spagna solo il Movimento Scout Cattolico e *Minyons*).

Terzo elemento è il gioco, strumento principale di trasmissione dei concetti<sup>7</sup>, che ritroviamo tale e quale in tutte le associazioni che sono state comparate.

Nel quarto elemento, la progressione verticale e orizzontale, cominciano a emergere le prime differenze significative, anche rispetto a ciò che Baden-Powell aveva formulato appositamente per i lupetti nel suo manuale<sup>8</sup>. È presente in tutte le associazioni scout eccetto quella catalana, la quale prevede un avvicinamento agli obiettivi ad arbitrio e gestione esclusiva dei capi educatori di ciascuna unità, separatamente da qualsiasi altra.

Il quinto elemento è la giungla kiplinghiana come sfondo integratore, principale punto di forza della proposta di Baden-Powell, le cui tematiche sono sta-

<sup>6</sup> C. Carraro, *op. cit.*, pp. 226-238.

<sup>7</sup> R. Baden-Powell, *Giochi scout*, tr. it. di M. Sica, Milano, Ancora, 1983.

<sup>8</sup> R. Baden-Powell, *Manuale dei lupetti*, tr. it. di F. Catani, Milano, Ancora, 1984. Baden-Powell aveva pensato a due tipi di progressione, la prima, che usando la terminologia odierna del CNGEI, si può definire verticale, e che prevede tappe nelle quali tutti i bambini migliorano le sue conoscenze generali, le sue abilità fisiche, le sue doti e la sua conoscenza delle tecniche scout. Il secondo tipo di progressione è orizzontale e prevede la scelta di ciascun bambino della/e “capacità” che preferisce, in cui cimentarsi e mettersi alla prova per dimostrare ciò che sa fare, ciò che è in grado di imparare e quali siano i campi in cui può aiutare gli altri a imparare.

te anche recentemente diffuse dal cinema<sup>9</sup>. Il lupettismo spagnolo ha abbandonato la giungla come ambiente onnipresente e lo utilizza solo come elemento scenico, mantenendo solo alcuni elementi di facciata, quali i nomi degli educatori. È assai ridotto anche il valore educativo del “racconto” delle storie di Mowgli, fatto in presa diretta e in viva voce<sup>10</sup>. Se nel CNGEI l’ambientazione giungla è uguale per bambini e bambine, con branchi e mute misti, nella Federazione Spagnola del Guidismo – FEG e in AGESCI, per le bambine il Bosco sostituisce la Giungla, considerata un ambiente troppo mascolino<sup>11</sup>.

Sesto elemento è la divisione dei ragazzi in piccoli gruppi, con funzioni ludiche, organizzative ed educative: grazie a questo strumento, il bambino “impara facendo” in un gruppo non spersonalizzante. In Italia hanno mantenuto il carattere originario: le mute CNGEI e le sestiglie AGESCI sono gruppi provvisori, misti a discrezione dei capi educatori, invece in Spagna le *seisene* non sono temporanee, sono invece gruppi autogestiti, al cui interno ognuno ricopre un ruolo per tutta la durata dell’anno.

Settimo elemento è l’utilizzo del simbolismo scout, i cui elementi più visibili sono il saluto (rimasto per tutti), l’uniforme, la bandiera, le cerimonie. In Italia entrambe le associazioni mantengono l’uniforme, considerandola un’opportunità di mettere tutti in “un’unica forma” e un vestirsi pratico per l’aria aperta. In Spagna, invece, in molti casi l’uniforme è ridotta al solo foulard: per esempio, la federazione catalana ha abbandonato l’uniforme perché capace di creare fratture sociali e di ricordare il franchismo. Le altre associazioni spagnole hanno un’uniforme, ma solo per le occasioni ufficiali e le cerimonie. In Italia la bandiera nazionale e quelle associative sono conosciute e usate; non così in Spagna, perché anche queste richiamano il franchismo<sup>12</sup>. In tutte le associazioni, le cerimonie sono lasciate alla libera gestione dei capi educatori. Tutti danno grande rilievo alla Promessa, il momento in cui il bambino decide di entrare a far parte del Branco (nelle associazioni spagnole la Promessa è anche il primo passo della progressione) e al passaggio al reparto degli/le esploratori/trici, che corrisponde sia a un addio, sia a un’altra accoglienza.

Ottavo elemento è la formazione dei capi educatori. In Italia, il capo educatore, per dirigere le unità, deve aver conseguito almeno la prima parte del bre-

<sup>9</sup> *Il libro della giungla 2*, regia di Steve Trenbith, 2003; *La famiglia della giungla*, di Cathy Marklasian e Jeff McGrath, 2003; *I Rugrats nella giungla*, di John Eng e Norton Virgien, 2004

<sup>10</sup> Come si vedrà in seguito, su quest’aspetto Stefania Affatato giunge a conclusioni molto diverse, a proposito dell’*Acciò* catalana, da lei conosciuta meglio.

<sup>11</sup> Entrambe le associazioni hanno inventato un racconto per questo “luogo fantastico”, ma il “linguaggio bosco”, secondo Chiara Carraro, non ha la pregnanza educativa dell’altro: al posto di Mowgli ci sono Cocci e un’*Alita* che, mentre devono imparare a volare, incontrano personaggi che forniscono insegnamenti e messaggi morali.

<sup>12</sup> Recentemente sono state usate solo in circostanze di lutto grave, come l’11 marzo del 2004, dopo l’attentato di Atocha.

vetto Wood Badge; la formazione continua è curata a livello locale dal capo gruppo. In Spagna, invece, non c'è un brevetto da conseguire, ma la formazione ha comunque un ruolo di rilievo, prova ne sia il riconoscimento istituzionale del Ministero dell'Istruzione.

Infine, nono e ultimo elemento è la programmazione educativa, che si realizza dal lavoro dei capi educatori nella stesura di un percorso di crescita adeguato per ogni bambino, anche su base quadriennale. Questo è un aspetto che manca nel lupettismo spagnolo, che considera la programmazione solo un elemento organizzativo, spesso calibrato su base trimestrale.

### ***2.3. Conclusioni: due lupettismi nazionali assai differenziati***

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

Secondo Chiara Carraro, il lupettismo italiano ha saputo meglio sfruttare le proposte originarie, per creare uno strumento adeguato a un obiettivo educativo. Il lupettismo spagnolo, invece, diminuendo di fatto la complessità della proposta, ne ha abbassato il livello qualitativo, riducendosi spesso a pura animazione<sup>13</sup>.

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

### ***3.1. Introduzione***

Stefania Affatato, anche lei esponente del CNGEI e laureata in Scienze dell'Educazione all'Università di Modena Reggio Emilia, ha soggiornato per un semestre a Barcellona, nell'ambito di un progetto Erasmus, e ha condotto la sua ricerca concentrandosi sul confronto tra la metodologia della Branca Lupetti del CNGEI<sup>14</sup> e quella dell'associazione *Acció Escolta de Catalunya*<sup>15</sup>,

<sup>13</sup> *Ivi*, pp. 238-239.

<sup>14</sup> S. Affatato, *op. cit.*, pp. 26-36.

<sup>15</sup> S. Affatato, *Seguendo la pista di Akela tra le Alpi e i Pirenei. Una comparazione tra il lupettismo italiano e catalano*, elaborato finale di laurea, Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione, Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, Università degli Studi di

che fa parte della Federazione Spagnola dello Scouting. *Acció*, nata nel 2002 dalla fusione delle associazioni catalane *Germanor Escolta de Catalunya* e *Scouts de Catalunya*, ha come obiettivo la formazione di una cittadinanza attiva, democratica, laica, progressista e attenta alla realtà sociale della Catalogna.

Le scelte educative dell'associazione sono impegno, azione e democrazia: l'impegno è dimostrato da ogni ragazzo quando decide di aderire ai valori dello scouting entrando a far parte della propria unità; l'azione indica l'importanza di vivere le esperienze e di imparare da esse; la democrazia infine è la base della vita dei gruppi scout in cui ognuno ha piccole responsabilità per raggiungere gli obiettivi del gruppo. I programmi educativi sono progressivi, innovativi e stimolanti: all'interno dell'associazione sono presenti degli strumenti per i capi che indicano come fare programmazione di gruppo e di unità e quali tappe seguire per creare un percorso educativo il più possibile adatto alla situazione dei ragazzi<sup>16</sup>. I ragazzi sono divisi in cinque fasce d'età: *castori* (6-8 anni); *lupetti e lupette* (8-11 anni); *scout/esploratori* (11-14 anni); *guide/pionieri* (14-16 anni) e *rover* (16-21 anni).

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

### 3.2. Elementi della comparazione

Un primo aspetto, già notato, è la differenziazione delle età: mentre i Lupetti italiani passano in branco quattro anni, dagli 8 ai 12 anni (le ultime tre classi della scuola primaria e la prima della secondaria di I grado), i *Castores* catalani hanno dai 6 agli 8 anni e i *Lobatos* dai 9 agli 11. *Acció* offre quindi un percorso maggiormente attento alla differenza di fasce d'età. I bambini iniziano, infatti, il percorso a 6 anni, come Castori, e lo terminano a 11, come lupetti, per poi diventare scout nell'unità successiva. Essere Castori aiuta i bambini nelle pri-

Modena e Reggio Emilia, anno accademico 2011-2012 (in corso di pubblicazione).

<sup>16</sup> Cfr. [www.accioescolta.org](http://www.accioescolta.org).

me esperienze fuori casa: devono ancora sviluppare molti aspetti della personalità e capire il mondo intorno a loro. L'impegno li porterà poi nella Giungla, in cui cresceranno seguendo il metodo dei Lupetti pensato originariamente. I lupetti però coprono tre anni (9-11) e ciò implica l'entrata in reparto un anno prima rispetto ai Lupetti italiani, permettendo attività mirate alle singole esigenze ed evitandone altre meno appetibili, perché noiose per i più grandi o difficili per i più piccoli.

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

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

I concetti che sono espressi nelle tre Promesse sono gli stessi: a tutti i bambini che entrano a far parte del branco o della colonia è chiesto un impegno, e in ogni formula sono presenti elementi comuni. I fratelli sono coloro che vivono insieme con noi, che ritroviamo nel nostro ambiente di vita e che dobbiamo rispettare, come, all'interno della colonia, i Castori, la cui Promessa è più semplice, essendo i bambini ancora troppo piccoli perché imparino una formula lunga. La Promessa CNGEI è più articolata, perché scaturisce da un lavoro di revisione avvenuto nel 2009 che ha permesso di esplicitare alcuni concetti che sembrano di difficile comprensione per i bambini. La Legge dei Castori invita a sviluppare un comportamento adeguato e l'allegria in ogni attività. Per quel che riguarda i branchi, i significati della Legge sono gli stessi, ma espressi in modo differente. Mentre il primo articolo è uguale, il secondo recita: *El lobato no escucha solo a sí mismo* (Acciò) e “Il Lupetto non cede a se stesso” (CNGEI).

Il significato rimane lo stesso, ma mentre la Legge del Branco catalano è più fedele alla versione originale del *Manuale dei Lupetti* di Baden-Powell, la versione italiana utilizza un termine diverso. Si sostituisce *ascoltare* con *cedere* per dare maggiore attenzione allo sforzo del lupetto di andare oltre la sua individualità.

Terzo aspetto è l'ambiente, scelto per garantire il migliore contesto legato all'età cui si rivolge: la giungla, utilizzata sia dal CNGEI<sup>17</sup> sia da *Acció*. Il CNGEI rimane legato al valore educativo del racconto, mentre *Acció* è più attenta al valore della narrazione in sé. I capi catalani usano i *cuentos*, racconti di diverso genere, scelti secondo le attività che si vogliono fare per trasmettere valori e messaggi ai bambini. La Giungla, in entrambe le associazioni, è resa viva dai nomi dei capi, dalla narrazione delle *Storie di Mowgli* e dalle massime di Baloo, maestro della Legge. Anche i Castori sono ambientati: si trovano nel "Bosco", separati quindi dal Branco. Nonostante le scelte siano diverse, in entrambe le associazioni si dà grande rilievo all'ambiente, poiché sia nel Bosco sia nella Giungla i bambini imparano le regole e l'amore per la natura.

Quarto punto sono le progressioni. La progressione verticale nell'*Acció* si differenzia da quella del CNGEI per essere suddivisa in tre tappe, e non in quattro. Nonostante il numero di tappe sia diverso, è mantenuta l'idea che a ogni anno corrisponda una tappa diversa, in cui i bambini sono accompagnati dai Vecchi lupi. Le tappe rispecchiano la vita dei lupetti, dall'accoglienza in cui sono accompagnati da Akela, il capo branco che si prende cura di loro, agli 11 anni in cui diventano *Lobatos* parlanti e maggiormente in grado di mettere al servizio degli altri le proprie conoscenze. All'inizio, i bambini sono considerati cuccioli che si aggirano per la Giungla guardandosi intorno e osservando; poi procedono verso la vita di Branco vera e propria; infine, nell'ultimo anno, sono esperti e aiutano gli altri lupetti nel branco<sup>18</sup>.

Quinto elemento è la democrazia associativa, anche all'interno delle unità dei bambini più piccoli. Nel CNGEI i lupetti più grandi costituiscono il Consiglio di Akela, che offre loro nuovi stimoli, adeguati alla loro età, per decidere insieme a loro le attività da organizzare per gli altri<sup>19</sup>. I *Castores* fanno partecipare i bambini con il *dique*: la costruzione della diga consiste principalmente nel decorare il luogo in cui si trovano. Ognuno contribuisce a qualcosa che riguarda la vita della colonia, accrescendo l'identità di gruppo. I *Lobatos* catalani invece hanno due possibilità per mettere in atto le proprie idee: il *Consejo de la Roca* (a cui partecipano presa la Promessa), gruppo grande che si riunisce di rado, e la *cacería*, la creazione di un'attività di "caccia" da giocare insieme agli

<sup>17</sup> S. Affatato, *op. cit.*, pp. 30-32.

<sup>18</sup> *Ivi*, pp. 64-65.

<sup>19</sup> *Ivi*, p. 62.

altri e ai Vecchi Lupi. I bambini pensano così un progetto, lo realizzano e lo valutano, incanalando le loro capacità creative.

Sesto e ultimo elemento è il passaggio alla branca successiva (*Link Badge*), momento importante di cambiamento. Per i *Castores* il passaggio è una vera cerimonia, carica di emozioni e sentimenti. I *Lobatos* organizzano il *Gran Clamor*, cerimonia che si svolge in due momenti di confine, l'ingresso in branco, all'inizio del percorso, e il saluto al branco, alla fine. Nel CNGEI, invece, la cerimonia di passaggio è meno celebrativa e più intima: si cerca invece di creare un percorso più graduale durante l'anno, proprio perché questo passaggio non sia visto come uno stacco e non sia vissuto con ansia e tensione<sup>20</sup>.

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

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

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

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

Un fecondo campo d'indagine per l'educazione comparata può essere anche il campo dell'educazione non-formale di sostegno all'infanzia e all'adolescenza in difficoltà. Uno dei primi lavori svolti in Italia è certamente quello di Elisa Sandrin<sup>21</sup>, che si è occupata di questo problema a seguito di un soggiorno in

<sup>20</sup> *Ivi*, p. 66.

<sup>21</sup> E. Sandrin, *La formazione degli educatori nelle case famiglia in Italia e in Ecuador: una*

Ecuador nel 2002<sup>22</sup>, e che ha avviato una comparazione tra le pratiche educative dell'Associazione Maranathà di Padova e dell'*Asociación Solidaridad y Acción* (Associazione per la Solidarietà e l'Azione – ASA) di Quito (Ecuador). In questa parte, rendiamo conto del suo lavoro, ancora poco conosciuto.

#### **4.1. Introduzione**

L'Ecuador è un Paese in via di sviluppo tra molte contraddizioni, che nel corso degli anni Ottanta ha avuto un forte sviluppo, soprattutto grazie allo sfruttamento dei giacimenti petroliferi della zona orientale, e che dall'inizio degli anni Duemila attraversa un periodo di profonda crisi economica, come testimoniato da un'intensa emigrazione di cittadini ecuadoriani verso l'Europa e l'America settentrionale. Si riscontra inoltre una bassa qualità del sistema educativo, incapace di raggiungere chi ne avrebbe bisogno: lavorano 800.000 minori e circa il 60% di loro per più di 40 ore settimanali<sup>23</sup>.

L'infanzia ecuadoriana è segnata anche dalla pratica dell'istituzionalizzazione, presso strutture molto grandi e spersonalizzanti, isolate dalla società e dalle loro comunità, oltre che lontane dal riuscire a costruire un rapporto educativamente produttivo con la famiglia di origine<sup>24</sup>. Le legislazioni dei minori, prima ispirate a una limitata *Doctrina de la Situación Irregular*, sono ora orientate verso una *Doctrina de la Protección Integral*, una visione del bambino soggetto e titolare di tutti i diritti umani. Il *Código de Menores* del 1992 stabilisce come misura di protezione la presenza della famiglia, sia questa biologica, adottiva o accogliente. La *Constitución* del 1998 incorpora questi principi e riconosce la cittadinanza universale senza limiti di età<sup>25</sup>.

Il governo ecuadoriano è supportato da organizzazioni quali l'"Istituto Nacional del Niño y la Familia" (INNFA) e il "Consortio de Organizaciones no Gubernamentales en favor de la Familia y de la Infancia Ecuatoriana" (CONFIE), che cercano di coordinare questi fenomeni d'istituzionalizzazione. In particolare, il CONFIE, nato il 10 gennaio 1997 su impulso di ASA, raggruppa organizzazioni non governative, d'ispirazione cristiana, che lavorano con bambini e famiglie in difficoltà. CONFIE, la cui sigla ricorda il verbo latino "confida, abbi fiducia", opera nello spirito della *Convención Internacional de los Derechos del Niño*, e ha come obiettivo il promuovere azioni che difendano i diritti

*ricerca sul campo*, in N. S. Barbieri (a cura di), *Istituzioni educative e formative: lineamenti storici, configurazioni strutturali, modalità operative*, Padova, CLEUP, 2006, pp. 455-516.

<sup>22</sup> L'autrice ha svolto il tirocinio presso due case famiglia a Carapungo e a Corazón de Jesús, periferia settentrionale di Quito.

<sup>23</sup> E. Sandrin, *op. cit.*, pp. 455-456.

<sup>24</sup> *Ivi*, p. 457.

<sup>25</sup> *Ivi*, pp. 458-461.

del bambino e della famiglia<sup>26</sup>.

All'interno del CONFIE, grande rilievo ha l'“Asociación Solidaridad y Acción” (ASA), nata nel 1993, che ha sede a Quito e zona d'intervento i quartieri settentrionali della città (Corazón de Jesús, Carcelén Bajo, Carcelén Alto, Carcelén Centro, Carapungo, Luz y Vida e Comité del Pueblo n. 2). D'ispirazione cristiana, coglie la sfida della povertà per promuovere risposte alternative alle necessità concrete della famiglia e stimolare uno sviluppo integrale della comunità: il suo primo progetto si rivolse a bambini e bambine dai sei ai dodici mesi, tramite i centri di sviluppo infantile e le mense scolastiche<sup>27</sup>.

ASA è attiva oggi in sette aree principali: educazione, salute, case popolari, prevenzione e recupero di alcolisti e tossicodipendenti, micro-imprese per le donne, risparmio e credito solidale, casa famiglia. All'inizio degli anni Duemila, ASA lavorava con 1235 bambini, 124 educatori e operatori, 63 professionisti (educazione, amministrazione, salute, terapia familiare), 77 piccoli imprenditori, 151 muratori e 22000 famiglie.

Dal 1997, l'Associazione Maranathà ha iniziato una collaborazione con ASA, elaborando un progetto sull'accoglienza familiare, impegnandosi a garantire scambi di esperienze (ospitalità reciproche di educatori di comunità e partecipazione di percorsi formativi in Italia e in Ecuador per tecnici delle due organizzazioni), nonché supporto economico e consulenza nell'elaborazione, gestione e valutazione di progetti d'intervento<sup>28</sup>.

Il lavoro comparativo di Elisa Sandrin si è concentrato in modo particolare sulle due diverse esperienze di casa famiglia<sup>29</sup>.

#### **4.2. Elementi di comparazione tra due prassi d'intervento educativo**

Sono stati selezionati otto elementi significativi da mettere a confronto: la *mission* dell'ente gestore della casa famiglia, l'inserimento dei ragazzi, la gestione della vita quotidiana, la considerazione pedagogica dell'ambiente della famiglia d'origine, la formazione e lo sviluppo professionale degli operatori, l'elaborazione dei progetti educativi e rieducativi, il rapporto con la famiglia d'origine, il rapporto con il territorio. Le informazioni sono state tratte sia dalla documentazione scritta a disposizione (specialmente in Italia), sia da interviste e colloqui semistrutturati e/o informali con gli operatori (specialmente in Ecu-

<sup>26</sup> CONFIE ha in Ecuador un ruolo simile a quello che in Italia svolge il Coordinamento Nazionale Comunità di Accoglienza (CNCA), nato nell'ottobre 1980 a Torino (cfr. E. Sandrin, *op. cit.*, pp. 461-465).

<sup>27</sup> E. Sandrin, *op. cit.*, p. 486.

<sup>28</sup> *Ivi*, pp. 487-489.

<sup>29</sup> *Ivi*, pp. 467-483.

dor), e sono state organizzate in un discorso consecutivo, presentando prima l'esperienza italiana e in seguito quella ecuadoregna.

Per quanto riguarda la *mission* dell'ente, se Maranathà propone un modo diverso di essere famiglia (alle origini, coppie sposate “aprivano” la loro famiglia), ASA ha il problema di offrire una nuova dignità al bambino e alla sua famiglia. Il *Programa Casa Familia* si pone in alternativa all'istituzionalizzazione: anche i familiari sono coinvolti, in quanto necessitano anche loro di un parallelo accompagnamento individualizzato. ASA cerca di contestualizzare i propri interventi, avvicinando il ragazzo alla famiglia, più che staccandolo da essa<sup>30</sup>.

Per quanto riguarda l'inserimento del ragazzo nella casa famiglia, per Maranathà è centrale la presenza dei Servizi Sociali, mentre ASA ha completa autonomia di gestione, considerato che supplisce a una carenza strutturale di servizi. Il minore accolto è segnalato principalmente da vicini di casa o da insegnanti: un *equipo tecnico* (tre assistenti sociali, uno psicologo supportato da due tirocinanti, un avvocato e la responsabile del Programma) s'impegna a raccogliere informazioni, contattando la famiglia di origine e valutando l'opportunità di un distacco del minore<sup>31</sup>.

Per quanto riguarda la vita quotidiana nella casa famiglia, Maranathà cura la gestione degli spazi e dei tempi (per rendere tutti capaci di gestire l'igiene personale, gli impegni, l'uso del denaro), mentre ASA deve attivare una vera e propria “condivisione della povertà”, come Elisa Sandrin ha avuto modo di vedere con i propri occhi a Carapungo e a Corazón de Jesús. Edifici essenziali, per necessità e non per scelta pedagogica, fanno da cornice a una condizione di povertà: quindi, tutto si aggiusta e comunque si utilizza, dalle cartelle con la cerniera rotta ai vestiti di tre taglie più grandi. Anche la gestione del tempo libero, spesso passato in strada, prevede attività ludiche inconsuete per gli operatori occidentali, come salire e scendere da un camioncino o rigirare tra le dita un elastico<sup>32</sup>.

Per quanto riguarda la considerazione pedagogica della famiglia di origine, Maranathà provvede a colmare una carenza affettiva: “Se la madre è debole mentale, se il padre beve, se il fratello è tossicodipendente, il figlio affidato, anche se dotato di un'intelligenza vivace, è classificato come problematico, quei genitori irrecuperabili”<sup>33</sup>. La risposta educativa a queste situazioni sta nella concezione di casa famiglia: ci si comporta nei confronti del ragazzo come un genitore “normale” farebbe con il proprio figlio. Per ASA si tratta invece di

<sup>30</sup> *Ivi*, pp. 489-492.

<sup>31</sup> *Ivi*, pp. 492-494.

<sup>32</sup> *Ivi*, pp. 494-498.

<sup>33</sup> Associazione Maranathà (a cura di), *La solidarietà è possibile*, Limena (PD), Litocenter, 1993, p. 76.

combattere una battaglia contro una quotidianità di violenza: padri e madri spesso hanno a loro volta subito violenze, e non riescono a dare risposte diverse dalla punizione corporale. La Sandrin ha avuto modo di osservare la terribile normalità di tutto questo: una bambina di cinque anni, giocando con la sorellina di cinque mesi, la picchiava e, richiamata verbalmente, non smetteva. Anche se sembra retorico, nelle case famiglia ecuadoregne si cerca prima di tutto di trasmettere tutti quei buoni e sani valori del vivere comune che forse conoscono, per la prima volta, proprio in quel contesto extra-familiare<sup>34</sup>.

Per quanto riguarda lo sviluppo professionale degli operatori, per Maranathà una formazione qualificata è condizione necessaria per essere una presenza significativa. Come hanno riferito alcuni operatori, “essere educatori professionali ci è costato la frequenza a un corso triennale, garantirci formazione permanente, la partecipazione a momenti strutturati e continui di aggiornamento e di supervisione, ma è una scelta obbligata se vogliamo assicurare ai nostri ragazzi capacità relazionale *calda* e significativa, rapporti *quasi parentali*, abitudine a saper cogliere e interpretare il loro *non detto*. Nel nostro settore c’è ancora troppa improvvisazione...”<sup>35</sup>. Da tempo, quindi, l’associazione ha superato la concezione “missionaria” del lavoro educativo: “Non è facile vivere insieme: ognuno porta in sé un bagaglio di storia diversa, di esperienze particolari. Ma ognuno di noi sente che non può più pensare solo alla propria sicurezza, ignorare nella sua corsa chi fa fatica a tenere il passo, chi si ferma perché *sta male*, perché non ha nessuno che cammini al suo fianco”<sup>36</sup>. Per ASA, invece, il profilo professionale dell’educatore non è ancora ben delineato: in Ecuador, infatti, non è ancora prevista alcuna qualifica professionale per esercitare tale attività, ma ASA prevede, per operare nelle proprie case famiglia, un corso obbligatorio di formazione di un anno. Durante il corso, cui la Sandrin ha partecipato come osservatrice, più volte è ribadito il fatto che, nel momento in cui si lavora in una comunità per minori, comincia un processo “educativo” nei confronti di questi ragazzi: le presenze “turnate” non sostituiscono l’empatia, che però da sola non basta. Sono poche le organizzazioni ecuadoregne che stipendiano l’educatore, prevenendo così un deleterio *turn over*. Nelle situazioni osservate, le relazioni all’interno dell’équipe educativa avvengono soprattutto durante le riunioni settimanali, in cui gli educatori di ciascuna casa famiglia si trovano per parlare del loro lavoro. Molti abbandonano la loro “cultura” per accoglierne una più rispettosa della dignità del bambino: un educatore ha confidato che, all’inizio, per lui era normale “educare” applicando i metodi appresi in fami-

<sup>34</sup> E. Sandrin, *op. cit.*, pp. 499-502.

<sup>35</sup> Associazione Maranathà (a cura di), *La solidarietà è possibile*, Limena (PD), Litocenter, 1993, p. 77.

<sup>36</sup> *Ivi*, p. 67.

glia, cioè picchiando i bambini. Solo dopo il corso ha imparato a “punire” anche con altri metodi: anche da quest’aneddoto è evidente la necessità della formazione degli educatori<sup>37</sup>.

Per quanto riguarda la gestione dei progetti educativi, per Maranathà è fondamentale partire dalla storia del ragazzo, che in Italia è narrata in una documentazione ufficiale: dal Profilo Dinamico Funzionale, che descrive in modo “denso” il soggetto, al Progetto Educativo Individualizzato, che definisce le concrete strategie educative da implementare. Per quanto riguarda invece ASA, il modello italiano è stato accettato e in parte rielaborato in modo originale, perché in Ecuador non sono previsti particolari interventi scolastici per i bambini in difficoltà, soprattutto per l’assenza dei Servizi Sociali e la scarsa capacità di reazione del sistema scolastico. Il Progetto utilizzato in Ecuador è suddiviso in aree (dell’autonomia, della salute, motoria, cognitiva, affettiva, della socializzazione), per supportare meglio l’azione educativa e favorire gli educatori nella cura del minore<sup>38</sup>.

Per quanto riguarda la gestione del rapporto con la famiglia d’origine, per Maranathà la doppia appartenenza del ragazzo (alla famiglia d’origine e alla nuova famiglia) è una strategia pedagogica irrinunciabile: la famiglia d’origine non è un fantasma, ma una realtà coinvolta nel progetto. ASA si serve di un Progetto Generale della Famiglia, il quale permette di definire la situazione attuale della famiglia (problemi, bisogni, risorse, contesto di vita) e di programmare obiettivi e strategie di lavoro per accompagnare il nucleo familiare verso un miglioramento. Dopo un adeguato percorso che porti alla risoluzione dei problemi familiari, si procede con il reinserimento del minore, che porta con sé comportamenti appresi in casa famiglia e che aiutano a migliorare la vita familiare<sup>39</sup>.

Per quanto riguarda infine i rapporti con il territorio, per Maranathà l’ambiente sociale è il luogo naturale in cui essere comunità: non si deve infatti dimenticare che la vita della casa famiglia si svolge in gran parte all’esterno della comunità, nella scuola e mediante le attività sportive, ricreative e culturali del territorio. Anche gli amici sono spesso esterni alla comunità: “La vita della comunità è un laboratorio di relazioni, attività ed esperienze che hanno origine e continuità al suo interno, ma anche occasione per rappresentare, confrontare, meglio comprendere e rielaborare relazioni, sentimenti, esperienze nelle quali ognuno è coinvolto all’esterno della comunità”<sup>40</sup>. La scuola è la prima agenzia educativa con la quale entrano in contatto: “Il rapporto è iniziato subito sulla

<sup>37</sup> E. Sandrin, *op. cit.*, pp. 503-506.

<sup>38</sup> *Ivi*, pp. 506-508.

<sup>39</sup> *Ivi*, pp. 508-510.

<sup>40</sup> L. Babolin *et al.*, *Il sapere e il sapore. Le comunità di accoglienza per minori*, Milano, Edizioni Paoline, 2000, p. 71.

base di una reciproca chiarezza e continua, pur se nella libertà dei rispettivi ruoli, nello scambio e nella collaborazione reciproca... comprendiamo la molteplicità e complessità delle situazioni, vogliamo stigmatizzare che troppo spesso questi ragazzi, soprattutto nei primi anni della scuola dell'obbligo, sono vissuti quasi esclusivamente come persone per le quali attivare processi d'integrazione sociale e quasi mai letti quali portatori del diritto ad adeguata istruzione, dai quali pretendere impegno e rendimento"<sup>41</sup>. I problemi che i ragazzi della casa famiglia incontrano nel territorio sono la marginalizzazione, il rifiuto e l'etichettamento, dovuti magari a pregiudizi sulla comunità: quindi, l'apertura all'esterno sviluppa una maggiore attenzione alle problematiche minorili, favorendo riflessioni, proponendo interventi preventivi, sostenendo altre forme di solidarietà. Per ASA si tratta invece di riscoprire quasi *ex novo* le risorse del territorio, un luogo ancora pericoloso, troppo esteso e scarso di risorse reali, nonostante il "diritto del bambino a godere della convivenza familiare e comunitaria"<sup>42</sup>. Manca una "rete sociale" attorno alle case famiglia: a parte la scuola, non ci sono altre agenzie formative in cui i ragazzi possano avere esperienze utili d'inserimento nella vita sociale, a parte il *comedor*, la mensa per i bambini più poveri, e la *guarderia*, centro in cui i bambini stanno parte del pomeriggio per fare i compiti e giocare. È fondamentale, quindi, insegnare agli educatori un corretto uso delle risorse del territorio, individuando le negatività, per esempio la pericolosità del quartiere di notte o la mancanza di corrente elettrica, e cercando di sviluppare positività, mediante la costituzione di micro-reti di rapporti personali tra i cittadini, le forze dell'ordine, i servizi pubblici<sup>43</sup>.

### ***4.3. Conclusioni: l'educazione comparata nel campo dell'educazione di sostegno familiare***

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

La realtà delle case famiglia italiane (modello Maranathà) ed ecuadoregne (modello ASA) è stata indagata con puntualità, collocando la descrizione degli elementi costitutivi in un contesto ricco e articolato. Grande attenzione è stata dedicata anche all'interazione tra il modello europeo e alla sua implementazione locale in Ecuador. È in questo scenario che vanno lette e comprese alcune differenze e analogie nella modalità di azione di Maranathà e di ASA, in parti-

<sup>41</sup> Associazione Maranathà (a cura di), *op. cit.*, p. 76.

<sup>42</sup> *Constitución*, art. 49.

<sup>43</sup> E. Sandrin, *op. cit.*, pp. 510-513.

colare a proposito della costruzione dell'identità personale dei ragazzi e alla figura dell'educatore.

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

In secondo luogo vi è una grande differenza per quanto riguarda la figura dell'educatore. È diverso prima di tutto il trattamento economico e normativo: in Ecuador il ruolo professionale dell'educatore non è ancora ben delineato, è ancora ritenuto semi-volontario e, di conseguenza, ancora sottopagato (anche a causa della situazione di povertà del Paese). Gli educatori di ASA, realtà d'eccellenza, non rappresentano la media degli educatori professionali ecuadoriani, ma un'esperienza avanzata cui fare riferimento.

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

## **5. Conclusioni: costruire la comparazione nell'educazione non-formale**

In conclusione, riteniamo che l'educazione comparata possa e debba a pieno

titolo occuparsi, con i metodi che le sono caratteristici, anche delle situazioni dell'educazione non-formale: i casi presentati si prestano bene allo scopo.

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

Questi tre tipi di confronto sono tutti presenti nelle indagini condotte da Chiara Carraro e Stefania Affatato, che hanno messo a confronto il lupettismo originario con due lupettismi nazionali (italiano e spagnolo), dato conto delle modificazioni interne ai lupettismi italiano e spagnolo (specialmente quello italiano), in termini di traduzione/trasferimento, e infine paragonato tra loro gli attuali lupettismi. Un limite "accademico" delle loro indagini è il fatto che il loro orientamento è stato principalmente operativo, nel senso che è prevalso il punto di vista dell'operatore educativo rispetto a quello del ricercatore più distaccato dall'oggetto esaminato. In ogni caso, il loro punto di vista, rispetto all'ambiente interno (quello dello scautismo), è un approccio teorico, visto che c'è stato uno sforzo di elaborazione concettuale del metodo educativo "vissuto", che di solito non viene mai fatto internamente, come accade anche in altre situazioni: anche le scuole steineriane, il metodo Montessori e il Reggio Approach, come lo scautismo e il guidismo, raramente riescono a mettersi in discussione esternalizzando il loro punto di vista.

Quindi, il lavoro di Chiara Carraro e Stefania Affatato è meritorio sotto due punti di vista: da un lato, segnala la fattibilità di ricerca comparata nei confronti di nuovi oggetti educativi, provenienti dal non-formale e, dall'altro, corrobora la riflessione interna allo scautismo sulle modalità di applicazione del metodo e della sua valutazione e autovalutazione.

Come avveniva alle origini dell'educazione comparata, però, sia Chiara Carraro sia Stefania Affatato osservano le attività scout delle associazioni italiane e spagnole e le comparano per trarne conclusioni di tipo operativo: la loro messa

in evidenza di analogie e differenze è motivata dalla necessità (quasi fisiologica) di pervenire alla migliore attivazione di strumenti educativi<sup>44</sup>. Non c'è quindi solo un'attenzione descrittiva (grado zero della comparazione), e non si perviene mai a un'interpretazione di tipo meramente teorico (tendenza attuale dell'educazione comparata): entrambe riflettono, da interne pedagogicamente formate, sui possibili effetti educativi di certe pratiche, sia che queste siano ancora attivate, sia che non lo siano più.

Ulteriori ricerche in questo senso dovrebbero vedere la collaborazione di personale interno (meglio se pedagogicamente formato) e di ricercatori esterni, al fine di perseguire sia un migliore affinamento degli oggetti di ricerca, sia un loro percezione meno emotivamente segnata. È peraltro meritorio l'impegno di ricerca delle due giovani studiose, che hanno certamente contribuito pionieristicamente ad aprire una pista di ricerca che darà certamente buoni frutti, contribuendo a fare uscire il mondo dell'educazione comparata dalla sua autoreferenzialità rispetto ai processi della scolarizzazione e dell'istruzione formale.

Per quanto riguarda invece il mondo dell'educazione e del sostegno dell'infanzia in difficoltà, anche in questo caso il confronto è abbastanza agevole da svolgere, visto che si tratta di un ambito educativo nel quale tutte le società sono impegnate. L'oggetto di ricerca può essere ricondotto analiticamente ai suoi elementi costitutivi (aspetti psicologici, pedagogici, legislativi civili e penali, culturali, organizzativi) e preso in esame sia nei contesti nazionali (o locali), sia nel confronto internazionale.

Il lavoro di Elisa Sandrin, pur avendo il doppio limite di mettere a confronto due associazioni legate da uno stretto rapporto di collaborazione e di essere anch'esso molto legato all'aspetto operativo (a scapito di quello teorico, non tanto in termini descrittivi e operativi, quanto in termini esplicativi e interpretativi), riesce nonostante tutto a rendere ragione delle differenze nei termini "fattoriali" identificati a suo tempo da Matthew Arnold: le caratteristiche geografiche e culturali, in questa fattispecie, sono potenti elementi di condizionamento.

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

### **Riferimenti bibliografici**

Affatato S., *Seguendo la pista di Akela tra le Alpi e i Pirenei. Una comparazione tra il lupettismo italiano e catalano*, elaborato finale di laurea, Corso di Laurea in Scienze

<sup>44</sup> C. Carraro, *op. cit.*, pp. 238-239; S. Affatato, *op. cit.*, pp. 69-72.

- dell'Educazione, Dipartimento di Educazione e Scienze Umane, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, anno accademico 2011-2012 (in corso di pubblicazione)
- AGESCI – BRANCA LUPETTI E COCCINELLE (a cura di), *Manuale della Branca Lupetti e Coccinelle*, collana *Tracce, I manuali*, Roma, Nuova Fiordaliso, 2000
- Asociación Solidaridad y Acción – ASA, *Programa casa familia (Progetto casa famiglia)*, Quito, 1998
- Associazione Maranathà (a cura di), *La solidarietà è possibile*, Limena (PD), Litocenter, 1993
- Babolin L. et al., *Il sapere e il sapore. Le comunità di accoglienza per minori*, Milano, Edizioni Paoline, 2000
- Baden-Powell R., *Giochi scout* (traduzione italiana di Mario Sica), Milano, Ancora, 1983
- Id., *Manuale dei lupetti* (traduzione italiana di Fausto Catani), Milano, Ancora, 1984; poi ripubblicato: Roma, Nuova Fiordaliso, 1999
- Barbieri N. S., *The Birth of the Scout Movement and its International Spreading: A Case of Non Formal Education in Comparative Perspective*, comunicazione presentata alla XXIV Conferenza Internazionale della Società Europea di Educazione Comparata (CESE), Uppsala (Svezia), 16-19 agosto 2010
- Id., *La nascita dello scautismo e la sua diffusione internazionale: un caso di educazione non formale in prospettiva comparata*, in M. Chiaranda (a cura di), *Storia comparata dell'educazione. Problemi ed esperienze tra Otto e Novecento*, FrancoAngeli, Milano, 2010
- Id., *La storia dell'educazione in prospettiva comparata. Riflessioni teoriche e studio di casi: due tradizioni di ricerca a confronto*, Padova, CLEUP, 2013
- Id., *Letteratura per l'infanzia. Teorie pedagogiche e pratiche testuali*, Padova, CLEUP, 2013 (terza edizione riveduta e ampliata)
- Becchi E., *Introduzione*, in E. Becchi (a cura di), *Storia dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1987
- Id. (a cura di), *Storia dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1987
- Cambi F., *Introduzione*, in *Manuale di storia della pedagogia*, Roma-Bari, Editori Laterza, 2003
- Id., *Manuale di storia della pedagogia*, Roma – Bari, Editori Laterza, 2003
- Carraro C., *L'utilizzo pedagogico della letteratura per l'infanzia kiplinghiana: la giungla come sfondo integratore del lupettismo*, in N. S. Barbieri (a cura di), *Letteratura per l'infanzia. Teorie pedagogiche e pratiche testuali*, Padova, CLEUP, 2013 (terza edizione riveduta e ampliata)
- Centro Nazionale di Documentazione ed Analisi per l'Infanzia e l'Adolescenza, *Pianeta Infanzia. Questioni e documenti. Dossier monografico: I bambini e gli adolescenti "fuori dalla famiglia". Indagine sulle strutture residenziali educativo-assistenziali in Italia*, Istituto degli Innocenti, Firenze, 1999
- Coordinamento Nazionale Comunità Accoglienza – CNCA (a cura di), *1999-2000 Year-book*, Comunità Edizioni, Capodarco di Fermo, 1999
- Criteri di qualità nella Gestione dei Servizi di Accoglienza Residenziale e non residenziale per l'Infanzia e l'Adolescenza* proposti dal CNCA, in Centro Nazionale di Documentazione ed Analisi per l'Infanzia e l'Adolescenza, *Pianeta Infanzia. Questioni e documenti. Dossier monografico: I bambini e gli adolescenti "fuori dalla famiglia". Indagine sulle strutture residenziali educativo-assistenziali in Italia*, Istituto degli Innocenti, Firenze, 1999
- Sandrin E., *La formazione degli educatori nelle case famiglia in Italia e in Ecuador: una ricerca sul campo*, in N. S. Barbieri (a cura di), *Istituzioni educative e formative: lineamenti storici, configurazioni strutturali, modalità operative*, Padova, CLEUP, 2006
- Sistema de Información para la Infancia – SIPI, Boletín n. 8, 1998