

Gli spazi pubblici come luoghi educativi: autonomia, mobilità indipendente e stili di vita attivi nei bambini

Public spaces as educational places: children's autonomy, independent mobility and active lifestyles

Antonio Borgogni

Assistant Professor of Theories, Methods, and Didactics of Physical Activities | Department of Human and Social Sciences | University of Bergamo (Italy) | antonio.borgogni@unibg.it

abstract

According to recent studies, the progressive privatization of urban public spaces has been to the detriment of children's independent mobility and autonomy, especially in our country.

From an integral pedagogical point of view, school and extracurricular educational policies should take on the responsibility of community planning, extending beyond the school to inhabit public spaces as democratic places, with truthful educational intentionality. The frequent use of, or better still, participation in the planning of spaces, which enable their transformation into places, indicate their polysemy, expanding their classification and offering further opportunities for vicariance, in so doing revealing their functions in terms of outdoor education, and urban and environmental pedagogy. Thus, the body, play, and physical movement take on the privileged role of indicators, including with reference to the proposal for conceptual models, based on independent mobility, which encompass the full range of the child's experiences of movement.

Keywords: integral pedagogy, public spaces, independent mobility, active lifestyles, vicariance

Come emerge da recenti ricerche, la progressiva privatizzazione dello spazio pubblico urbano è avvenuta, in particolare nel nostro Paese a scapito della mobilità indipendente e autonomia dei bambini.

In un'ottica pedagogica integrale, le politiche educative scolastiche ed extrascolastiche dovrebbero farsi carico di una progettazione territoriale che si espanda oltre la scuola per occupare gli spazi pubblici come luoghi, democratici, di precisa intenzionalità educativa. La frequenza o, meglio, la progettazione partecipata degli spazi, favorendone la trasformazione in luoghi, ne connota la polisemia ampliandone la classificazione e le possibilità di vicarianza declinandone le funzioni in un'ottica di outdoor education e di pedagogia urbana e ambientale. Il corpo, il gioco, il movimento, assumono, in quest'ottica, un ruolo privilegiato di indicatori anche con riferimento alla proposta di modelli concettuali, basati sulla mobilità indipendente, che includono il complesso delle esperienze motorie del bambino.

Parole chiave: pedagogia integrale, spazi pubblici, mobilità indipendente, stili di vita attivi, vicarianza

Introduzione

Esattamente quaranta anni or sono, Ariès ricordava che “nel passato, il bambino apparteneva in modo naturale allo spazio urbano con o senza i genitori” (1979, p. III) mentre, in epoca più recente, un prolungato movimento di privatizzazione l’abbia, a poco a poco, “rimosso dallo spazio urbano ripulendo la strada da un piccolo popolo indocile” (*ibidem*) e “racchiuso in uno spazio disurbanizzato, a casa o a scuola, resi, l’uno e l’altro, impermeabili ai rumori esterni” (Ivi, p. VI). Ancora Ariès, tuttavia, evidenziava il proprio ottimismo in quanto, proprio in quegli anni, alcuni eventi e manifestazioni segnalavano un’attenzione al tema a partire dalla mostra del 1977¹ *La Ville et l’Enfant* tenutasi al Beaubourg, nel neonato Centre Pompidou. Ariès parla infatti di un consenso ormai esistente rispetto al fatto di preferire l’interdizione all’accesso delle auto in una strada per fare giocare i bambini “piuttosto che distruggere una strada o una corte per installare uno spazio che a loro sarebbe riservato e che, lo sappiamo, disdegnerebbero” (ivi, p. IX). Ariès si chiede se le automobili non siano “la causa della desertificazione della città” (ivi, p. XII) mentre compara fotografie del 1900 e del 1970 da cui si evidenzia lo svuotamento delle strade dalle persone, in particolare bambini, e il riempimento del vuoto da parte delle automobili.

Sempre in quegli anni venne pubblicata in Francia, e presentata in occasione della stessa mostra del 1977 al Beaubourg, una ricerca sui bambini e le modalità di utilizzazione degli spazi nel loro tempo libero basata su tre “questioni fondamentali poste alla società industriale contemporanea da e a proposito dell’infanzia” (Chombart De Lauwe *et alii.*, 1976, p. 1): la semplice presenza dell’infanzia che disturba gli adulti, la salute e l’incolumità del bambino dovute all’inquinamento, al traffico e all’organizzazione della città, il disadattamento del bambino nei confronti della società che può recare danni psicologici e sociali fino ad una introiezione come bambino “disadattato”.

Le affermazioni di Ariès si collocavano nel clima fertile, rispetto al te-

1 In realtà, Ariès riporta il 1976, probabilmente un refuso visto che il Centre Pompidou viene inaugurato il 31 gennaio 1977 e, visto che gli archivi del Centre riportano il periodo della manifestazione tra il 26 ottobre 1977-13 febbraio 1978: <<https://www.centrepompidou.fr/media/document/bd/63/bd6348785235aae9bd213f9fa0d26c89/normal.pdf>>.

ma, di quegli anni: nel 1978, Colin Ward pubblica *The Child in the City*² proponendo una riconcettualizzazione del rapporto bambino-città e ponendo le basi per una riflessione che situava i bambini al centro della progettazione e dell'organizzazione urbana. Il bambino ha, secondo Ward, il *diritto* di percorrere la città che, pensata per l'adulto medio, maschio e automobilista, lo costringe a rinchiudersi in spazi definiti: casa, scuola, impianti sportivi, parchi.

Furono proprio gli anni '70, comunque, a testimoniare, dapprima in centro e nord Europa e poi anche in alcune esperienze pionieristiche in Italia, una reazione alla progettazione urbanistica e alla mobilità centrata sull'automobile. Si affermano le prime zone pedonali³, vengono realizzati interventi basati sui principi della moderazione del traffico⁴ affermati nell'esperienza dei *woonerf* (1976), le strade condivise olandesi, che si connotano sul piano socio-educativo – restituiamo la strada al gioco dei bambini – prima che urbanistico, dando luogo ad un punto di svolta che si configura come riconquista dello spazio urbano da parte del corpo (Borgogni, 2012).

A partire da quel periodo si registrano, in vari Paesi europei, iniziative e progetti che tendono alla riappropriazione dello spazio pubblico da parte delle persone. Con riferimento ai bambini, tali progettualità vedono un significativo impulso a seguito dell'approvazione della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (1989) e, in Italia, dopo la trasformazione nella legge 176 del 1991 – Ratifica ed esecuzione della convenzione sui diritti del fanciullo. Si strutturano, in molti comuni virtuosi, esperienze di percorsi sicuri casa-scuola, di progettazione partecipata con i bambini di spazi sia all'interno che all'esterno della scuola, di pedibus, di consigli dei bambini e ragazzi.

Tali iniziative si consolidarono grazie alla Legge 285 del 1997 - Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza. Purtroppo, dopo vari anni di successi, dal duemila ogni regia complessiva si è persa, lasciando alla buona volontà delle singole amministrazioni locali o regionali il proseguire l'esperienza (Borgogni, Arduini, 2017). Nel frattempo, come esplicheremo più avanti, le preoccupa-

2 Pubblicato in Italia nel 2000 a cura di Marco Rossi Doria con il titolo "Il bambino e la città".

3 Tra le prime, quella di Ferrara a partire dal 1970.

4 Tra le prime realizzazioni quelle progettate da "La Città Possibile" in Piemonte.

zioni degli adulti hanno indotto una serie di restrizioni legislative che limitano l'autonomia dei bambini nella mobilità scolastica e, in misura minore, nell'extra-scuola.

La progressiva perdita di autonomia, e pertanto di mobilità indipendente, dei bambini è documentata in molti Paesi. In Italia, tuttavia, tale fenomeno ha assunto dimensioni educativamente e socialmente preoccupanti soprattutto se considerate nella comparazione a livello internazionale: la concessione di un permesso relativo alla mobilità indipendente da parte dei genitori avviene nel nostro Paese con circa tre anni di ritardo rispetto ai Paesi più virtuosi; la percentuale di bambini italiani che va a scuola in autonomia tra il 2002 e il 2010 è diminuita dall'11% al 7%, ed è di circa sei volte inferiore a quella dei coetanei tedeschi (41%) e inglesi (40%). Nel percorso scuola-casa solo l'8% dei genitori italiani concede autonomia ai propri bambini, mentre sono autonomi il 25% degli inglesi e ben il 76% dei tedeschi; il permesso di andare da soli in luoghi vicino a casa è concesso in media nei Paesi investigati al 65% dei bambini, in Italia al 17,5% (Renzi, Prisco, Tonucci, 2014; Shaw *et alii*, 2015).

La ricerca quali-quantitativa longitudinale svolta a Cassino con bambini frequentanti le ultime tre classi della scuola primaria e i loro genitori, ha evidenziato dati ancora più preoccupanti: il 3,4% dei bambini si reca a scuola in modo indipendente e solo al 12,8% è consentito di andare a trovare amici per conto proprio nel pomeriggio (Arduini, 2018).

1. Stili di vita attivi e autonomia

Questi dati influenzano anche i livelli complessivi di attività motoria dei bambini che, a parte le attività condotte o controllate da adulti, sono intrinsecamente connessi con il loro livello di autonomia e mobilità indipendente. Secondo l'osservatorio OKkio alla salute, il 26,9% dei bambini italiani svolge in modo attivo il percorso casa-scuola (Ministero della Salute, CCM, ISS, 2018) mentre a Cassino questa percentuale si riduce al 17,3% (Arduini, 2018). Tali dati, comparati con quelli di altri Paesi europei, pongono l'Italia agli ultimi posti seguita da Malta (19%) e Portogallo (18%) mentre la comparazione con Paesi simili per popolazione e geografia risulta sconcertante: in Francia la percentuale è del 40% e in Spagna del 52% (WHO Europe, 2018). Altre ricerche comparate a livello europeo ci confermano che lo scarso livello di attività motoria non re-

lazionata alla pratica sportiva⁵ dei bambini italiani viene ribadito anche per gli adolescenti tra i 15 e i 19 anni (Eurostat, 2018).

Come è noto, inoltre, la sedentarietà è uno dei fattori determinanti il sovrappeso e l'obesità, i cui dati epidemiologici vedono, purtroppo, il nostro Paese in testa alle classifiche europee sia per la fascia di età 6-9 (WHO Europe, 2018) che per quella 11-13 con una riduzione che riguarda, tuttavia, solo i maschi, a 15 anni (WHO Europe, 2018).

Esiste, infine, una sostanziale relazione positiva tra Paesi in cui i bambini godono di maggiore mobilità indipendente e i Paesi in cui più alto è il livello di attività motoria e, in generale, gli stili di vita sono più attivi. Tale relazione, scarsamente indagata dalla letteratura scientifica, persiste anche in età adulta (Borgogni, Arduini, Digennaro, 2018).

Vi è, in pratica e sia pure poco esplorata, una intuitivamente evidente correlazione tra tre aspetti. La riduzione della libertà di movimento concessa al bambino, sia autonoma che vigilata, è predittiva rispetto all'assunzione di comportamenti sedentari; questi sono a loro volta correlati allo stato ponderale e ai rischi che comporta l'obesità ma anche a vari altri aspetti legati alla salute: basti citare le connessioni tra riduzione del tempo di gioco libero e le patologie psicologiche (Gray, 2015) o, tra le altre, le recentissime evidenze scientifiche che pongono in relazione la carenza di gioco all'aperto e la miopia (Mountjoy *et alii*, 2018). Da sottolineare che la preoccupazione del WHO-Europe (2018) riguarda, in particolare, l'insufficienza delle attività motorie quotidiane (camminare, andare in bicicletta giocare: le MVPA citate in nota) mentre si ritiene siano relativamente alti, sia pure da incrementare, i livelli di partecipazione sportiva connessi con le VPA.

2. La “scomparsa” del bambino

In questa trattazione, tuttavia, vorremmo soffermarci sull'intreccio tra aspetti educativi, sociali, stili di vita attivi e la mancanza di autonomia dei

5 L'attività motoria quotidiana (mobilità attiva, gioco), negli studi relativi alle scienze del movimento, viene denominata come MVPA (Moderate-intensity to Vigourous-intensity Physical-Activity) mentre quella prettamente sportiva è denominata VPA (Vigourous-intensity Physical_activity) sulla base di una, presunta ma non sempre corrispondente al vero, diversa intensità.

bambini intesa come ridotta concessione di permessi relativi alla loro mobilità indipendente, spingendoci a parlare del rischio della scomparsa del bambino (non accompagnato) dallo scenario urbano. Come, infatti, abbiamo visto dai dati sulle ricerche comparative (Shaw *et alii*, 2015), pur lamentando molti Paesi una riduzione nella mobilità indipendente dei bambini, le differenze risultano così rilevanti che appare evidente come in Italia sia assai difficile incontrare negli spazi pubblici un bambino in età della scuola primaria senza un accompagnatore.

Vorremmo altresì argomentare che tale priva(tizza)zione dello spazio pubblico usufruito in autonomia incide gravemente sulla quantità e qualità di attività motoria esperibile dal bambino fino ad affermare che, nei bambini, la quantità di attività motoria costituisce, in gran parte, un epifenomeno della loro autonomia. Un bambino che gode di una maggiore quantità di permessi da parte degli adulti è un bambino più attivo sul piano motorio e ciò ha conseguenze non solo sull'esercizio della propria autonomia nello spazio pubblico (andare a scuola, fare piccole commissioni, andare a trovare gli amici) ma anche nei momenti in cui, pur sotto la vigilanza di adulti durante l'orario scolastico, a casa o nello spazio pubblico, gli viene concessa una maggiore o minore libertà di azione. Alcune ricerche evidenziano come le stesse maestre lamentino una progressiva perdita di autonomia da parte dei bambini all'interno dell'edificio scolastico (Arduini, 2018) o di come le interazioni tra adulti accompagnatori e bambini nei parchi gioco siano improntate soprattutto sulla proibizione di determinati comportamenti ritenuti rischiosi piuttosto che sul supporto al loro desiderio di esplorazione e apprendimento tramite il movimento (Pompili, 2014).

Sosteniamo, al contempo, quanto lo spazio pubblico delle nostre città si impoverisca di significati nel momento in cui il bambino come soggetto, appunto, autonomo non è più presente. Non si tratta qui *solamente* di una riduzione della connaturata polisemia del contesto urbano dovuta all'assenza di un soggetto che, con la sua imprevedibile giocosità, lo arricchisce e consente di apprendere la città nella reciprocità degli sguardi. Si tratta anche, riferendoci agli aspetti politici sottolineati da Ariès, della negazione di un diritto che può riguardare anche altri soggetti fragili sul piano della mobilità. La sfida sul piano politico, già messa in atto in varie città europee e mondiali (Borgogni, Farinella, 2017), è di modificare il contesto urbano, sul piano infrastrutturale, della mobilità, educativo, sociale, dei servizi.

3. L'ottica integrale

Tale argomentazione riteniamo trovi accoglienza nell'ambito di un'ottica pedagogica che vede l'integralità (Bertagna, 2010) come riferimento significativo. Tale accoglienza non è dovuta *solo* alla valorizzazione dell'indispensabilità, in educazione, della dimensione relazionale "io-tu", alla consapevolezza che "questa unità relazionale non esiste se non nella relazione con un'unità ancor più grande che comprende l'ambiente, la comunità di nascita e di vita, la cultura antropologica, le storie di ciascuno e di tutti" (Bertagna, 2010, p. 370) quanto alla considerazione che per promuovere l'intera umanità di ciascuno riferendosi all'unità di mente e corpo (Bertagna, 2004, 2010) sia indispensabile partire dal rispetto del diritto di ciascuno ad una gamma di possibilità esperienziali – anche declinate in termini di *capabilities* (Nussbaum, Sen, 2004) – che, ove negate, evidenziano una questione di democrazia che interroga il mondo adulto in generale e la pedagogia e le scienze sociali in particolare. Quelle "esperienze di integrazione tra corpo, psiche e mente, di centralità del pensiero, di unità della persona e della cultura [...] che valgono, sono significative, per lui, per la sua vita" (Bertagna, 2004, p. 44) dovrebbero, a nostro parere devono, poter essere espletate in spazi non solo fisicamente e organizzativamente confinati (le palestre, i parchi gioco, i campi sportivi) ma accolte *negli* spazi pubblici che, proprio per questo, necessitano di una riprogettazione sia dal punto di vista infrastrutturale che delle priorità, delle normative e delle regole sociali scritte e non scritte.

Oltre a ciò, la privazione di quelle autonome possibilità esperienziali, rischia di sottrarle alla tipologia degli *actus umani*, come azioni di cui l'uomo, in questo caso il bambino⁶, è padrone e le colloca tra gli *actus hominis* "causati" anche in lui in maniera necessaria" (Bertagna, 2010, p. 260) nei quali "si può essere dominati" (ivi, p. 266). Potremmo, ancora seguendo Bertagna, spingerci a dire che *quasi sopprimendo* "l'intenzione" motoria e relegandola in spazi e tempi confinati e supervisionati, si neghi

6 Bertagna riferisce che Aristotele non assimilava ad "atti umani" "nemmeno quelli che si osservano nei bambini" (2010, p. 261). La presente trattazione, con i dati forniti nell'introduzione e nel prosieguo, intende discutere, sottolineando aspetti culturali, educativi e legali, su quale sia l'età in cui è ammissibile che un bambino possa raggiungere l'indipendenza rispetto alla mobilità urbana e, pertanto, decidere autonomamente e responsabilmente di compiere dei tragitti.

“questa capacità tipicamente umana di scegliere tra scopi diversi e di realizzarli” (ivi, p. 102).

Ma la scomparsa della città dalla possibilità esperienziale dell’infanzia è rappresentata anche dalla narrativa per bambini e adolescenti in cui la città, intesa in termini di spazi urbani in cui muoversi, pare non esistere più mentre il bighellonare è assai presente nella letteratura scandinava (Galli Laforest, 2017) anche nella narrazione della competenza del bambino di assumere un ruolo propositivo nella co-progettazione degli spazi urbani (Goga, 2013, 2017).

Sembra quasi, ed intuitivamente lo è, che vi sia una corrispondenza geografica tra la possibilità di esplorare la città e i livelli rappresentativi offerti ai bambini; come se avessimo smesso di pensare allo spazio pubblico come luogo esperienziale ancor prima che educativo.

E qui il passaggio è d’obbligo rispetto al danno causato dall’abbandono delle politiche (Borgogni, Arduini, 2017) relative al rapporto tra bambino e città che invitano al coinvolgimento dei bambini: la progettazione partecipata è, infatti, tra i processi che, ove realizzati, consentono l’appropriazione e la trasformazione di uno spazio in luogo inteso come spazio vissuto, praticato, positivamente appropriato (De Certeau, 2009⁷; Eichberg, 2010; Hubbard, Kitchin, 2010).

Certo, si pone così la necessità di una discussione, sul piano educativo e legislativo su *quando* queste possibilità di esperienza autonoma debbano essere concesse. Risulterebbe agevole, e probabilmente convincente, fare riferimento ai dati comparati sopra esposti aggiungendo che, a nostra conoscenza⁸, non vi sono altri Paesi europei in cui, per legge, sia vietato ad un bambino della primaria di uscire da scuola per proprio conto pur con alcune restrizioni nelle prime classi. Vorremmo qui invece citare la recente (2017) questione dell’estensione, poi rientrata con un provvedimento legislativo⁹, alla scuola secondaria di primo grado dell’obbligo del-

7 Da notare come De Certeau usi i due termini spazio e luogo con significati invertiti rispetto a quello presentato qui e dagli altri autori citati ma con motivazioni sostanzialmente simili.

8 Tale conoscenza non si basa, al momento, su un’esauritiva analisi delle legislazioni e degli usi negli altri Paesi europei ma da osservazioni e dall’incontro e dallo scambio di informazioni con ricercatori di molti Paesi in occasione di convegni, progetti e riunioni.

9 Articolo 19 bis Legge 27 dicembre 2017 n. 205 (Legge di stabilità 2018) e Nota MIUR 2379 del 12 dicembre 2017.

la presenza di un adulto all'uscita di scuola¹⁰ come sintomo di una deriva iper-protettiva: da parte dei genitori, in questo caso largamente contrari ma in genere assai favorevoli al mantenimento dell'obbligo nella scuola primaria; dell'istituzione scuola, in una pur comprensibile forma di autotutela; dei più alti organi della giurisprudenza, che, senza un'appropriata contestualizzazione e senza una riflessione rispetto ai diritti fondamentali del minore, hanno pensato di estendere a preadolescenti quasi in possesso della patente per i motocicli norme e restrizioni che, come abbiamo visto, in altri Paesi europei non vengono applicate neppure ai bambini. Nel dibattito che ha portato il legislatore a modificare la sentenza, dominato dalle – legittime – questioni legate all'organizzazione dei tempi delle famiglie, ben poche sono state le voci che hanno sollevato il diritto del ragazzo alla mobilità indipendente.

4. Vicarianze e intenzionalità degli spazi: il *maternage* urbano

L'assunzione dell'integralità dell'educazione come prospettiva consente anche di approfondire, in chiave pedagogica, le qualità e tipologie degli spazi.

Sibilio (2017) rielabora il concetto di vicarianza d'uso definita da Berthoz (2013) come “possibilità di un uso diverso di oggetti, di spazi o mediatori didattici implicati nella trasposizione didattica [e ipotizza una] vicarianza didattica interindividuale” (Sibilio, 2017, p. 25) con particolare riferimento al co-teaching. Nella formulazione dell'ipotesi relativa agli spazi qui sotto presentata e anche in relazione alle “corporeità didattiche” (Sibilio, 2011), riteniamo sia accettabile estendere l'interindividualità anche alle forme di interazione tra pari (co-learning) causate o suggerite dalla conformazione e dalle caratteristiche degli spazi.

L'ottica della vicarianza consente di argomentare ancor più in profondità l'ipotesi, che qui formuliamo, per cui uno spazio possa essere connotato da una *propria* intenzionalità educativa.

Riferendoci, infatti, a varie ricerche svolte sul campo (Borgogni, 2012, 2018), alla riflessione connessa alla pratica (Sibilio, 2017) e ad una consistente letteratura interdisciplinare sul tema degli spazi e dei luoghi

10 Sentenza della Corte di Cassazione 21593/17 del 23 maggio 2017.

(Hubbard, Kitchin, 2010), propenderemmo per una conferma dell'ipotesi *nel momento in cui* gli spazi di cui stiamo parlando rispettano alcuni criteri progettuali, realizzativi, infrastrutturali e d'uso.

Sul piano progettuale dovrebbe essere *umanamente* progettato per consentire una complessa pluralità di comportamenti. Uno spazio in cui l'intenzionalità educativa si espliciti chiaramente, e la cui progettazione, partecipata perché coinvolge i cittadini e i portatori di interesse in modo non strumentale (Arnstein, 1969; Hart, 1992), abbisogni pertanto di professionalità pedagogiche, sia in modo predittivo – presumendo perciò di indurre comportamenti – sia in modo sospensivo – aperto a usi imprevedibili in fase progettuale.

Sul piano realizzativo dovrebbe essere dotato di finezza sia esecutiva che componentistica evitando le trascuratezze che non infrequentemente connotano gli spazi compromettendone la sicurezza o la durata.

Sul piano infrastrutturale, dovrebbe essere fisicamente composto e educativamente connotato da *affordance* (Kyttä *et alii*, 2018), suggerendo pertanto comportamenti ma, al tempo stesso e sempre in modo da assicurare la sicurezza, sufficientemente lasco¹¹ (Franck, Stevens, 2006; Borgogni, Farinella, 2017) da consentire modalità d'uso inattese – e pertanto intenzionalmente non de-finito. Con riferimento al binomio complessità/semplività (Sibilio, 2014) le *affordance* potrebbero rappresentare, pertanto, l'elemento di semplività del sistema non banalmente semplificando, e pertanto riducendo le possibilità d'uso, ma invitando ad azioni motorie tese allo sviluppo di determinate competenze mentre le caratteristiche “lasche” potrebbero consentire di mantenere la complessità sia ambientale che delle pratiche corporee.

Ma quali sono gli spazi pubblici che potrebbero risultare intenzionalmente educativi?

Da un lato, quelli più facilmente immaginabili sono parchi gioco e aree verdi che, soprattutto se progettati attraverso il coinvolgimento dei bambini (Borgogni, Arduini, 2017), possono corrispondere alle caratteristiche suddette. Da chiarire qui che le richieste da parte dei bambini si orientano sempre a privilegiare gli elementi naturali, acqua, verde, alberi,

11 Lasco è la traduzione scelta per l'inglese “loose” così come definito da Franck e Stevens (2006) che definisce uno spazio che consente comportamenti oltre quelli inizialmente previsti dal progettista; uno spazio, pertanto, che si trasforma in “luogo” proprio a causa dell'uso da parte delle persone.

rispetto ad infrastrutture quali scivoli, castelli etc. (Tonucci, 1996; Balzani, Borgogni, 2003).

Pensiamo poi ai cortili condominiali e agli spazi di prossimità o di quartiere, fino a poco tempo fa territori urbani privilegiati per il gioco e l'apprendimento motorio e sociale, spazi di vicinato sovente direttamente o indirettamente presidiati da adulti.

Lo spazio probabilmente più difficile da accettare sul piano culturale, in quanto meno presidiabile e supervisionabile, è costituito da strade e piazze, sia come spazi di gioco che come spazi di mobilità indipendente.

Ecco ri-configurarsi così un'area educativa *outdoor* (Farné, Agostini, 2014) informale che, per sostanzarsi, interroga il mondo educativo adulto verso la necessità di un concetto di *maternage*, come *luogo* di protezione e reciprocità, che si estende dall'interazione duale a quella urbana, un vero e proprio *maternage urbano* che esplicita l'intenzionalità educativa attraverso i comportamenti della comunità anche vicariandoli nella continuità degli spazi. Françoise Dolto (2000), pur senza citarlo esplicitamente, evoca climi e contesti di *maternage* in un dialogo tenutosi proprio in occasione dell'esposizione *La Ville et l'Enfant* sopra citata. Un'esperienza all'aperto, indubabilmente ambientale, che si rende significativa nella reciprocità dell'intenzione educativa (Malavasi, 2012) a partire dall'esplorazione, dai vissuti e dagli apprendimenti dei bambini in un contesto di sicurezza.

Consapevoli della critica che potrebbe emergere da chi considera queste riflessioni legate ad una visione nostalgica, ricordiamo come i dati presentati in precedenza sull'autonomia dei bambini dovrebbero preoccupare la comunità educativa spingendola ad un'azione sociale e politica soprattutto perché ci indicano che, pur con situazioni diversificate, vari Paesi hanno agito culturalmente e politicamente per mantenere percentuali significative di mobilità indipendente da parte dei bambini e ragazzi mentre altri, e il nostro purtroppo tra questi, hanno abbandonato politiche e interventi in questo ambito semplicemente non ponendosi il problema.

Ma la presenza dei bambini, così come di altre fragilità, negli spazi pubblici rappresenta, palesemente, una questione di democrazia (Eichberg, 2010), di diritti inavvertiti (Borgogni, 2016) che va oltre, e al contempo comprende, le funzioni e i vantaggi, in termini educativi, sociali, di salute che questa presenza consente. Il progetto, la cura, il presidio con e dei cittadini connota la democraticità degli spazi pubblici che divengono per natura luoghi polisemici in cui si intrecciano logiche tecnico-costruttive e fenomenologie sociali (Borgogni, Farinella, 2017).

Conclusioni: ambienti, paradigmi educativi e modelli concettuali

Ma se accettiamo che la prospettiva di un'intenzionalità educativa sottesa all'ottica della vicinanza degli spazi meriti attenzione, allora la responsabilità educativa torna nelle mani di una visione comunitaria sul piano sociale, intersettoriale sul piano amministrativo e interdisciplinare sul piano scientifico.

Il corpo, il gioco, la mobilità indipendente dei bambini assumono, in quest'ottica, un ruolo privilegiato di indicatori della qualità della vita urbana. E proprio partendo dai bambini e considerando le *loro* possibilità esperienziali come un diritto, è possibile costruire modelli concettuali e piani di azione.

Osservando il modello ecologico di Sallis *et alii* (2006), relativo ai comportamenti di salute della popolazione, appare chiaro che i contesti organizzati e supervisionati (*setting*) in cui si esplicano tali comportamenti, con particolare riferimento alla vita attiva (*active living*), sono solo una parte minore, sia pure significativa, delle possibilità di movimento¹². Così come, osservando il modello concettuale dell'attività motoria in relazione all'autonomia e alla modalità indipendente dei bambini (Borgogni, Arduini, Digennaro, 2018), risulta evidente che le possibilità di esperienza motoria non autonoma (organizzate o meno), pur prevalenti nel nostro Paese e in altri, sono difficilmente espandibili in termini economici e di organizzazione temporale mentre le opportunità di esperienza autonoma negli spazi pubblici, sovente negate (mobilità casa-scuola, extrascolastica e il gioco all'aperto) costituiscono, o potrebbero costituire, il primario serbatoio dell'esperienza (attiva) del bambino.

Se, invece, il modello di approccio è istituzionale, ovvero basato sull'organizzazione e gestione di spazi e tempi da parte degli adulti, allora le possibilità esperienziali necessariamente diminuiscono.

La conclusione dell'articolo, pertanto, richiama il titolo ma, soprattutto, interroga la comunità educativa sul tema del diritto all'esperienza: gli spazi pubblici sono, possono divenire o nuovamente connotarsi come, luoghi educativi? E se la risposta fosse anche parzialmente positiva: quali margini di indipendenza siamo disponibili a riconoscere ai bambini? Su

12 Sallis *et alii* evidenziano una parte dei contesti professionali (*occupational*) in cui, per i bambini, viene inserita anche l'attività motoria e la mobilità scolastica, e parte dei contesti extra-professionali attivi (*active recreation*) ivi compreso lo sport.

quali aspetti infrastrutturali e sociali siamo disponibili ad investire progettualità necessariamente integrate?

La responsabilità, in questo caso il non-rispondere dell'inazione, investe categorie e dimensioni robustamente pedagogiche. La negazione, o la riduzione, delle possibilità esperienziali del bambino, infatti, nell'ottica di *integralità della persona* già richiamata (Bertagna, 2010), prima ancora di comportare conseguenze specificamente educative, sociali, motorie, di salute, restringe la categoria del *possibile* proprio in quella dimensione operativa nella quale l'individuo può modificare la *condizione data* in direzione di una *condizione scelta* intenzionalmente (Bertin, 1971), riduce i margini della *progettazione esistenziale* (Bertin, 1951, 1973; Bertin, Contini, 2004) intesa come continuo richiamo tra esperienza e riflessione e che nei termini qui esposti, richiama l'ottica, già citata, delle *capabilities* (Nussbaum, Sen, 2004) come concrete possibilità di scelta della persona.

Non c'è scelta, infatti, non c'è opzione, non c'è diritto all'esperienza senza una progettazione pedagogico-esistenziale porosa sul piano delle organizzazioni coinvolte, integrata e centrata sulla persona.

Riferimenti bibliografici

- Arduini M. (2018). *Mobilità scolastica attiva e autonomia nella scuola primaria*. Tesi di dottorato. Università di Cassino e del Lazio Meridionale.
- Ariès P. (1979). *L'enfant et la rue, de la ville à l'anti-ville*. *Urbi*, 2: III-XIV.
- Arnstein S. R. (1969). A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35, 4: 216-224.
- Balzani M., Borgogni A. (2003). The Body Goes to the City project: Research on safe route to school and playgrounds in Ferrara. In R. G. Mira, J. M. Sabucedo Cameselle, J. Romay Martinez (eds.), *Culture, Environmental Action and Sustainability* (pp. 313-323). Cambridge (MA-USA) e Göttingen (GER): Hogrefe & Huber.
- Bertagna G. (ed.) (2004). *Scuola in movimento: la pedagogia e la didattica delle scienze motorie e sportive tra riforma della scuola e dell'università*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertagna G. (2010). *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Berthoz A. (2013). *La vicariance. Le cerveau créateur du monde*. Paris: Odile Jacob.

- Bertin G. M. (1951). *Introduzione al problematicismo pedagogico*. Milano: Marzorati.
- Bertin G.M. (1971). *Crisi educativa e coscienza pedagogica*. Roma: Armando.
- Bertin G.M. (1973). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.
- Bertin G. M., Contini M.G. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Borgogni A. (2012). *Body, Town Planning, and Participation. The Roles of Young People and Sport*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Borgogni A. (2016). La mobilità autonoma dei bambini come atto trasformativo della città. In L. Dozza, S. Ulivieri (eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 823-831). Milano: FrancoAngeli.
- Borgogni A., Arduini M. (2017). Le città sostenibili dei bambini: la progettazione partecipata degli spazi urbani. In C. Birbes (ed.), *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale* (pp. 183-198). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Borgogni A, Farinella R. (2017). *Le città attive. Percorsi pubblici nel corpo urbano*. Milano: Franco Angeli.
- Borgogni A. (2018). The Finnish School on the Move programme: policy-making and implementation strategies for Italy. *Formazione & Insegnamento XVI-1* Supplemento, 171-181.
- Borgogni A., Arduini M., Digennaro S. (2018). Mobilità attiva, autonomia e processi educativi nell'infanzia e nell'adolescenza. *MeTis*, Speciale Dicembre: 33-45.
- Chombart De Lauwe M. J., Bonnin P., Mayeur M., Perrot M., De La Soudiere M. (1976). *Enfant en jeu. les pratiques des enfants durant leur temps libre en fonction des types d'environnement et des ideologies*. Paris: Editions du centre national de la recherche scientifique.
- De Certeau M. (2009). *L'invenzione del quotidiano*. Roma: Edizioni del Lavoro.
- Dolto F. (2000). *Il bambino e la città*. Milano: Mondadori.
- Eichberg H. (2010). *Bodily Democracy*. Abingdon, Oxon & New York: Routledge.
- Eurostat (2018). Time spent on health-enhancing (non-work-related) aerobic physical activity by sex, age and educational attainment level (from 15-19 years). In: <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=hlth_egis_pe2e&lang=en> (ultima consultazione: 7 marzo 2019).
- Farnè R., Agostini F. (2014). *Outdoor Education*. Parma: Junior.
- Franck K., Stevens Q. (2007). *Loose Space: Possibility and Diversity in Urban Life*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Galli Laforest N. (2017). Dalle Città di carta alle città di Erodote. Il furto degli spazi e del futuro nella narrativa per adolescenti. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 12(1): 99-109.
- Goga N. (2013). Children and Childhood in Scandinavian Children's Litera-

- ture over the Last Fifty Years. In G. Grilli, *Bologna. Fifty Years of Children's Books from Around the World* (pp. 235-252). Bologna: Bononia University Press.
- Goga N. (2017). Un sentimento della natura Nordica? Quattro mappe in albi illustrate norvegesi contemporanei. Relazione al Seminario Internazionale *Frames of the Body. Spaces and Places in Children's Literature*. Università di Padova e SIPED, Rovigo 20 aprile 2017.
- Gray P. (2015). *Lasciateli giocare*. Torino: Einaudi.
- Hart R. (1992). *Children's Participation: From Tokenship to Citizenship*. Firenze: UNICEF Innocenti Research Center
- Hubbard P., Kitchin R. (eds.) (2010). *Key thinkers on space and place*. Londra: Sage.
- Kyttä M. *et alii* (2018). Children as urbanites: mapping the affordances and behavior settings of urban environments for Finnish and Japanese children. *Children's Geographies*, 16, 3: 319-332.
- Legge 176 del 1991. Ratifica ed esecuzione della convenzione sui diritti del fanciullo.
- Legge 285, 1997. Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza.
- Malavasi P. (ed.) (2012). *Smart City, Educazione, reciprocità*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Ministero della Salute - Centro Controllo Malattie - Istituto Superiore di Sanità (2017). OKkio alla Salute. Dati nazionali 2016. Sintesi dei risultati. In <<http://www.epicentro.iss.it/OKkioallasalute/dati2016.asp>> (ultima consultazione: 20 marzo 2019).
- Mountjoy E. *et alii* (2018). Education and myopia: assessing the direction of causality by mendelian randomisation. *Bmj*, 361, k2022.
- Nussbaum M., Sen A. (2004). *The quality of life*. New York: Routledge.
- Pompili L. (2014). *L'influenza della georeferenziazione, del disegno e delle strutture di gioco dei parchi nella promozione del movimento nei bambini*. Tesi di dottorato, Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale.
- Renzi D., Prisco A., Tonucci F. (2014). L'autonomia di movimento dei bambini: una necessità per loro, una risorsa per la scuola e per la città. *Studium Educationis*, 15(3): 105-119.
- Sallis J. F. *et alii* (2006). An ecological approach to creating active living communities. *Annu. Rev. Public Health*, 27: 297-322.
- Shaw B. *et alii* (2015). *Children's Independent Mobility: an international comparison and recommendations for action*. In: <http://www.psi.org.uk/docs/7350_PSI_Report_CIM_final.pdf> (ultima consultazione: 28 marzo 2019).
- Sibilio M. (2011). "Corporeità didattiche": i significati del corpo e del movimento nella ricerca didattica. In M. Sibilio (ed.), *Il corpo e il movimento nella*

- ricerca didattica. Indirizzi scientifico-disciplinari e chiavi teorico-argomentative* (pp. 47-69). Napoli: Liguori.
- Sibilio M. (2014). *La didattica semplice*. Napoli: Liguori.
- Sibilio M. (2017). Dimensioni vicarianti delle corporeità didattiche. In M. Sibilio (ed.) *Vicarianza e Didattica* (pp. 17-35). Brescia: La Scuola.
- Tonucci F. (1996). *La città dei bambini*. Bari: Laterza.
- Ward C. (2000). *Il bambino e la città*. Napoli: L'ancora del mediterraneo.
- WHO Europe (2018). Childhood Obesity Surveillance Initiative (COSI). Highlights 2015-17 – Preliminary Data. In <http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/372426/wh14-cosi-factsheets-eng.pdf?ua=1> (ultima consultazione: 20 marzo 2019).