



- 7 Editoriale / Editorial**
by **Francesco Casolo**
L'Educazione Motoria e scuola primaria / *Physical education in Primary school*
- 13 Antonio Borgogni**
Attive quotidianità: il diritto dei bambini al movimento / *Everyday active routines: the children's right to move*
- 27 Alessandro Bortolotti**
Il maestro del gioco è il gioco, non il maestro. Il contributo della "logica interna" per comprendere l'esperienza ludico-motoria / *The master of the game is the game, not the master. An essay about the "internal logic" of playful-motor activities*
- 37 Francesco Casolo, Daniele Coco**
Educazione motoria nella scuola primaria. Quali competenze per il docente? / *Physical Education in Primary School: Which Teaching Competencies?*
- 47 Franco Castaldo**
Sportività liquida. Verso una nuova Cultura Sportiva partendo dalla Scuola primaria / *Liquid Sportiness. Towards a new sports culture starting from primary school*
- 61 Ferdinando Cereda**
Teorie e prassi del tirocinio curricolare universitario scolastico per le scienze motorie e sportive / *Curricular internship at school for students in exercise and sports science first degree*
- 73 Dario Colella**
Insegnamento e apprendimento delle competenze motorie. Processi e Relazioni / *Teaching and Learning of motor competencies. Processes and Relations*
- 89 Francesca D'Elia**
Modelli didattico-organizzativi della scuola primaria per l'insegnamento dell'educazione fisica / *Didactic-organizational models in Primary School to teach Physical Education*

- 97 Simone Di Gennaro**
Fine dei giochi. La scomparsa del gioco libero e le sue ricadute sul benessere dei bambini e delle bambine / *The end of play. The disappearance of the free play and its effects on children's wellbeing*
- 109 Pietro Luigi Invernizzi, Raffaele Scurati**
Il progetto "Multi-Teaching Styles Approach and Active Reflection" per l'attività motoria nella scuola primaria / *The "Multi-Teaching Styles Approach and Active Reflection" Project for physical activity in the primary school*
- 129 Riccardo Izzo, Vincenzo Biancalana, Ciro Hosseini Varde'i, Claudia Palpacelli**
The Decision Making Process based on the Attention, particularly on Team Sports to Avoid Perceptual Functional and Biomechanical Deficits for a Quality Sport Performance / *The Decision Making Process based on the Attention, particularly on Team Sports to Avoid Perceptual Functional and Biomechanical Deficits for a Quality Sport Performance*
- 147 Filomena Mazzeo**
Alimentazione, integrazione, e farmaci per migliorare la prestazione sportiva: educare alla corretta assunzione e promuovere la salute nella scuola primaria / *Nutrition, supplements, and drugs to improve sports performance in order to educate for the correct intake and to promote health in primary school*
- 157 Piero Montesano**
Valenza Educativa e Preventiva dell'Educazione Fisica e Sportiva / *Educational and preventive value of Physical and Sports Education*
- 169 Salvatore Pignato**
Il valore educativo del fair play / *Fair play and its educational value*
- 181 Gaetano Raiola**
L'insegnante di Educazione Fisica nella Scuola Primaria: problematiche ordinamentali e possibili prospettive / *The teacher of Physical Education in Primary School: legal issues and possible perspectives*
- 193 Francesco Sgrò, Mario Lipoma**
Riflessioni sull'utilizzo dei Tactical Games Model nella scuola primaria / *Thinking about the use of Tactical Games Model in primary school*

COLLABORATORI / CONTRIBUTORS



Attive quotidianità: il diritto *dei* bambini al movimento

Everyday active routines: the children's right to move

Antonio Borgogni

Università degli Studi di Bergamo - antonio.borgogni@unibg.it

ABSTRACT

The article analyzes conventions, charts, and declarations aiming at the recognition of the children's right to move being inspired by recent international documents regarding the theme of the movement through a rights-based approach. The interpretation is based on the concept of capabilities and, secondary, on unperceived rights unfolding the connection between the right to move and the possibility to choose in the everyday life. Thereafter, a typical day of an 8-year-old pupil is described through a phenomenological approach and sustained by data from several sources. The description focuses on the possibility of the child to be, or not to be, active. This choice is based, from one side, to highlight the complexity of the phenomenon and the relevance of the choices of the adults (parents, relatives, teachers, trainers, animators) in promoting the movement, from the other side, to emphasize the relevance in terms of rights in relation to geographical and sociocultural variables influencing the possibilities to be active in everyday life. The conclusions reflect on the actual situation about the respect of the right to move, and on the fundamental role of the school, ending with some experimentation proposals.

Il contributo analizza le convenzioni, le carte, le dichiarazioni che tendono al riconoscimento del diritto al movimento dei bambini ed è ispirato da alcuni recenti documenti internazionali che hanno affrontato il tema del movimento con un approccio centrato sui diritti. Viene proposta una lettura del tema dei diritti basata sulle capabilities e, in minor misura, dei diritti inavvertiti da cui si evince quanto il diritto al movimento consenta possibilità di scelta nella quotidianità. Con un approccio fenomenologico supportato da dati di varie fonti, viene successivamente descritta la giornata di un bambino di otto anni letta dal punto di vista delle possibilità, o delle impossibilità, di fare esperienze di movimento. Tale scelta si basa su due fondamentali ragioni: evidenziare la complessità del fenomeno e l'importanza che le scelte degli adulti (genitori, parenti, insegnanti, allenatori, animatori) hanno nel promuovere o meno il movimento; mettere in luce la rilevanza in termini di diritti rispetto alle variabili geografiche e socioculturali che sottostanno alla possibilità di essere più o meno attivi nel corso della giornata. Le conclusioni riflettono sull'attuale stato del rispetto del diritto al movimento, sul fondamentale ruolo della scuola e lanciano alcune proposte di sperimentazione.

KEYWORDS

Movement, Rights, Children, Capabilities, Phenomenology.
 Movimento, Diritti, Bambini, Capabilities, Fenomenologico.

Introduzione

Quando si parla delle attività motorie nel periodo preadolescenziale, spesso vengono usate le preposizioni “per”, “nei” o “con” i bambini. In tutti questi casi, pur con diverse accezioni, sono sottese logiche organizzative, che vedono l’adulto pianificare tempi, spazi e metodi, scientifiche, in cui i ricercatori studiano la quantità e qualità del movimento, progettuali, con l’assunzione di una significativa relazione di vicinanza da parte degli educatori.

Se, invece, ci concentriamo sui campi di esperienza motoria attuali o potenziali del bambino e assumiamo la prospettiva di una pedagogia che va oltre il campo di azione istituzionale prospettando cambiamenti sociali, allora il focus può spostarsi non sull’attività motoria nei, per o con i bambini ma su quella *dei* bambini. Tale rifocalizzazione apre il campo ad una gamma di possibilità che trova il suo fondamento nell’ambito, appunto, dei diritti.

1. Il movimento come diritto*1.1. Documenti internazionali*

Il tema del movimento *dei* bambini, così come il tema dello sport, non è direttamente trattato nella Convenzione sui diritti dei bambini e degli adolescenti (UNICEF, 1989); tuttavia, grazie all’articolo 31 e ai commenti, la convenzione affronta, indirettamente, entrambi i temi. L’articolo 31, infatti, parla del diritto del bambino al gioco, al riposo alle attività ricreative, culturali e artistiche¹ ma è nel commento del 2013 all’articolo stesso che si trovano indicazioni più specifiche rispetto al monitoraggio del rispetto dei diritti lì citati (United Nations - Committee on the Rights of the child, 2013)². Nel testo, il tema del movimento viene affrontato in varie oc-

- 1 L’articolo 31, diviso in due commi, recita: 1. Gli Stati parti riconoscono al fanciullo il diritto al riposo e al tempo libero, a dedicarsi al gioco e ad attività ricreative proprie della sua età e a partecipare liberamente alla vita culturale ed artistica. 2. Gli Stati parti rispettano e favoriscono il diritto del fanciullo di partecipare pienamente alla vita culturale e artistica e incoraggiano l’organizzazione, in condizioni di uguaglianza, di mezzi appropriati di divertimento e di attività ricreative, artistiche e culturali.
- 2 Il Commento è stato tradotto in italiano da parte di un gruppo di lavoro dell’associazione LUnGi (Libera Università del Gioco) di cui fa parte lo scrivente; la traduzione, ancora ufficiosa, verrà entro breve presentata insieme con UNICEF Italia.

casioni nell'ambito di tre possibilità esperienziali del bambino: il gioco, la mobilità, lo sport. Non viene citata l'attività motoria o educazione fisica scolastica, luogo in cui risiede la sua espressione istituzionale intenzionalmente educativa e che viene invece trattato in altri documenti internazionali.

Nel Commento, uno dei temi ricorrenti rispetto al gioco è che la presenza di adulti (genitori, animatori, facilitatori o allenatori) limiti, o rischi di limitare, le possibilità e la varietà stessa dei giochi. Secondo il Commento vengono sottovalutati sia il diritto dei bambini di impegnarsi nel gioco o di svagarsi, sia la fondamentale importanza di queste attività per il loro benessere, la loro salute e il loro sviluppo. Ciò avviene anche negli spazi pubblici in cui, compresi i parchi gioco, ci sono spesso limiti severi rispetto alle possibilità d'uso o all'accesso. Sebbene sia chiaro che i bambini non debbano essere esposti a pericoli come conseguenza del rispetto del loro diritto al gioco, appare evidente agli estensori come un certo grado di rischio e sfida siano insiti nel gioco stesso e siano condizione perché i suoi benefici vengano attivati.

Per quanto riguarda la mobilità, il Commento sottolinea l'importanza che gli adulti creino ambienti e misure per una mobilità sicura e indipendente così come una pluralità di spazi comunitari di prossimità, di reti [connettive e sociali], in grado di soddisfare le esigenze ludiche e ricreative di tutti i bambini.

Lo sport, che il Commento dichiara non essere oggetto della propria trattazione, viene tuttavia citato in più parti; in particolare, pur nel riconoscimento dei comprovati benefici, è visto sovente come imposizione di attività obbligatorie, organizzate e competitive spesso non scelte dai bambini stessi.

In ordine di tempo, gli ultimi documenti europei basati sui diritti o in cui si cita il movimento come diritto sono la risoluzione e la dichiarazione finale della conferenza dei Ministri dello sport europei riuniti a Tbilisi nel 2018 e il Global Action Plan on Physical Activity 2018-2030 del WHO-Europe.

Nel documento di Tbilisi, dedicato alla protezione dei diritti umani nello sport e alla lotta alla corruzione (Council of Europe and Sport – EPAS, 2018) vi sono diversi richiami al diritto al movimento. Questi riguardano sia la Carta Internazionale per l'Educazione Fisica, l'Attività Fisica e lo Sport (UNESCO, 2015) in cui la pratica dell'educazione fisica, dell'attività motoria e dello sport viene citata come diritto fondamentale per tutti, sia con riferimento alla Carta Europea dello Sport (Council of Europe, 2001), revisione di quella del 1991, il cui scopo è di assicurare che i giovani abbiano l'opportunità di praticare l'educazione fisica e di acquisire abilità sportive di base in un positivo contesto etico e di sicurezza.

Il documento del WHO Europe (2018), presenta quattro obiettivi (creare società, ambienti, persone e sistemi attivi) e richiama l'approccio originario dell'organizzazione centrato sulla salute come diritto; da qui deriva che anche l'implementazione dei piani di azione per la promozione dell'attività fisica debba essere centrata, appunto, sui diritti.

Nella Dichiarazione di Bangkok sull'attività fisica per la salute globale e lo sviluppo sostenibile (ISPAH, 2016), sono descritti gli ambiti prioritari per la promozione dell'attività fisica in relazione agli obiettivi di sviluppo sostenibile (ONU, 2015). In relazione alla Tutela della salute (Sustainable Development Goal - SDG 3), l'attività fisica contribuisce alla riduzione delle malattie croniche non trasmissibili e al miglioramento della qualità dell'aria (SDG 13 – Agire per il clima) soprattutto qualora gli spostamenti motorizzati vengano ridotti in favore del cammino e dell'uso della bici o di forme di trasporto integrate correttamente pianificate in ambito urbanistico e della mobilità (SDG 11 – Città e comunità inclusive, resilienti, sicure, sostenibili). La pianificazione territoriale che rende disponibili ambienti naturali per la pratica dell'attività fisica, contribuisce, al contempo, alla conserva-

zione e ripristino del territorio e della biodiversità (SDG 15 – La vita sulla terra). In relazione all’Istruzione di qualità (SDG 4) viene sottolineato come l’educazione fisica e le attività motorie scolastiche possano migliorare la preparazione e i risultati scolastici e, insieme con le attività extrascolastiche e sportive, possano contribuire all’Uguaglianza di genere (SDG 5) all’inclusione sociale e le pari opportunità (SDG 10 – Ridurre le disuguaglianze) e a ridurre violenze e conflitti (SDG 16 – Società eque, pacifiche, inclusive).

Anche alcune Convenzioni O.N.U. trattano direttamente o indirettamente il movimento con un approccio centrato sui diritti. La Convenzione sul diritto delle Persone con disabilità (ONU – CRPD Committee, 2006) si occupa di diritto al movimento inteso come mobilità personale nell’ottica della maggiore indipendenza possibile (Art. 20) e nella pratica sportiva e nelle attività ludiche (Art. 30). La Convenzione sull’eliminazione di ogni forma di discriminazione della donna (ONU – CEDAW Committee, 1979) si occupa di uguaglianza di opportunità nella partecipazione alle attività sportive e all’educazione fisica (Art. 10, comma g) e del diritto delle donne di partecipare alle attività ricreative, sportive e culturali (Art. 13, comma c). La UISP ha aggiornato la Carta europea dei Diritti delle Donne nello sport del 1985 (UISP, 2011) nell’ambito del progetto europeo Olympia. La carta contiene raccomandazioni riguardanti la pratica sportiva, la leadership, l’educazione fisica, la ricerca, i media, la partecipazione a eventi sportivi.

Su di un piano più operativo, ISCA (International Sport and Culture Association), tra le più importanti associazioni sportive “ombrello” d’Europa, ha recentemente lanciato la campagna *Human Right to Move*. La campagna è basata, oltre che sui riferimenti ai suddetti documenti, sull’evidenza che il corpo sia fatto per muoversi e che il movimento sia spesso negato, appunto, come diritto proprio perché il contesto sociale ed educativo lo ha reso difficile. Nelle scuole i bambini stanno soprattutto seduti durante le lezioni e non viene invece insegnato come muovere il proprio corpo, le città spesso non consentono di camminare, andare in bicicletta o anche giocare per strada vista la mancanza di spazi o la presenza di pericoli. Secondo ISCA, ciò comporta il fatto che i cittadini non abbiano sufficienti risorse o motivazione per iniziare a muoversi (ISCA, 2017, 2018; Teixeira, 2012)

1.2. *Capabilities e diritti inavvertiti*

Possiamo riscontrare il senso profondo del diritto al movimento, sia pure indirettamente, nell’approccio ai diritti centrato sulle *capabilities*, ovvero sull’ampliamento delle effettive possibilità e capacità di scelta delle persone in relazione ad una costellazione di diritti umani basilari e universali (Nussbaum & Sen, 2004; Sen, 1992).

Nussbaum ha successivamente affrontato in modo indiretto il tema del movimento inserendo tra le dieci *central capabilities* la salute del corpo (2. *Bodily health*), l’integrità del corpo (3. *Bodily integrity*) compresa la libertà di muoversi – intesa qui in senso lato – da un posto all’altro, il gioco (9. «Play: being able to laugh, play, to enjoy recreational activities») (Nussbaum, 2011, p. 34). Argomentando sul tema del gioco in Nussbaum, Brugère (2013) ne sottolinea gli elementi di imprevedibilità [e, pertanto, la difficoltà di accettazione negli spazi pubblici]: il gioco, infatti, oltre ad essere sovente legato al movimento, apre a «momenti di vulnerabilità e di emozioni da condividere» (p. 8).

Il riferimento alle *capabilities*, tuttavia, viene trattato anche più direttamente negli studi sul movimento e sullo sport. I principali orientamenti, di cui qui si accennano solo i principali, riguardano l’attività fisica adattata (Silva & Howe, 2012),

il ruolo dello sport nello sviluppo umano e nella promozione della pace o del benessere (Bloodworth, McNamee, & Bailey, 2012; Darnell & Dao, 2017; Svensson & Levine, 2017), le possibilità concrete di apprendimento autonomo nel momento in cui si gode di mobilità indipendente (Borgogni, Arduini, & Digennaro, 2018).

Probabilmente, tuttavia, il contributo meno esplorato di Nussbaum al tema del movimento, in questo caso declinato nei termini del diritto ad una pratica sportiva eticamente fondata e all'integrità e salute dei corpi, esula dalla specificità della teoria delle *capabilities* e deriva dalla sua riflessione sul corpo e, ancora più specificamente, sull'oggettivazione della persona (Nussbaum, 2014). Nel testo *Persona oggetto*, infatti, delinea una serie di nozioni relative al "trattare le persone come oggetti" che prefigurano corrispondenze con il rispetto dei diritti dei bambini nello sport (Borgogni, 2015). Nussbaum non parla di gioco, di movimento o di sport. Le nozioni di strumentalità, negazione dell'autonomia, inerzia/passività, fungibilità, violabilità, proprietà e negazione della soggettività sono, tuttavia, categorie di lettura di una serie di comportamenti messi in atto nello sport – anche con gli adulti – che, quando riguardano i bambini, violano i loro diritti e sfociano in veri e propri crimini (David, 2005³).

Tinning, nel fondativo *Pedagogy and Human Movement* (2009) esplicita come essere in grado di svolgere certe attività fisiche consenta l'accesso al capitale culturale, si pensi all'autonomia di movimento di un anziano o alle possibilità di mobilità indipendente di un bambino, e come «l'accesso, la partecipazione, la comprensione della 'cultura del movimento' sia un diritto significativo in vari Paesi» (p. XVI). La competenza fisica come capitale è, per Tinning, una risorsa "commerciabile" nel senso che la capacità di compiere determinate attività accredita l'individuo soprattutto in alcune sub-culture, si pensi a quanto le abilità in alcune pratiche corporee o sportive significhino nelle culture giovanili.

Ultimo riferimento, meno frequentato, è quello dei diritti inavvertiti, ovvero di quei diritti di cui non c'è una percezione chiara da parte della pubblica opinione. Sono diritti che passano in secondo o terzo piano perché, pur conclamati e sanciti da documenti e dalla normativa, sono scivolati sotto la soglia di attenzione, non sono in realtà diritti minori ma, appunto, semplicemente non avvertiti: i diritti dei bambini nella pratica sportiva (Borgogni, 2015; David, 2005; IOC, 2007; UNICEF, 2010), il diritto dei bambini a godere di una mobilità indipendente (Borgogni et al., 2018), il diritto al gioco, pur sancito dalla convenzione sui diritti del fanciullo (Farné, 2016).

Il diritto al movimento, ovvero, come accennato sopra, all'attività più naturale dell'uomo, si connota allo stesso modo, sia pure con proprie peculiarità, essendo strettamente legato ai precedenti: è "sotto gli occhi di tutti" quotidianamente, ogni evidenza scientifica o riflessione accademica e culturale ne rileva la positiva significatività su ogni piano della vita umana ma, al tempo stesso e come già esemplificato sopra, ben poco viene messo in atto, concretamente, per promuoverlo.

3 David rimarca il diritto all'integrità del giovane atleta in particolare descrivendo e argomentando sugli allenamenti eccessivi, sulle violenze e sugli abusi fisici, psicologici, sessuali, sui trattamenti medici e sul doping.

2. Attive quotidianità: una documentata fenomenologia minima del movimento dei bambini

Nel momento in cui il movimento venisse avvertito e accolto come diritto, in generale e in particolare nei bambini, si aprirebbe un ventaglio di possibilità e significati che originano proprio dall'esperienza quotidiana.

Proviamo, intenzionalmente prima di ragionare per proposte di azioni e progetti di cui si discuterà nelle conclusioni, a seguire la giornata di un bambino di otto anni sul piano delle possibilità di movimento.

Il criterio che verrà utilizzato fa riferimento al metodo descrittivo-interpretativo di matrice fenomenologica ovvero si concentrerà su una descrizione verosimilmente "fedele" del fenomeno attraverso un approccio ermeneutico (Mortari, 2007, 2010), tendendo a presentare in modo cronologicamente organizzato ciò che si manifesta nella reale esperienza quotidiana di un bambino. L'intenzione della descrizione si concentra su alcuni fenomeni e categorie di comportamento. A parte qualche digressione sull'alimentazione, infatti, le categorie sono le stesse trattate nel paragrafo precedente sul piano dei diritti: la mobilità, il gioco, lo sport, l'attività motoria scolastica, ovvero tutte le esperienze del bambino in cui l'ingrediente sia il movimento.

Alla descrizione vengono affiancati dati per aiutare a comprendere la frequenza dei comportamenti anche in relazione alle caratteristiche sociali e geografiche.

2.1. Mattino

Il bambino, appena sveglio *può o non può* (questa doppia possibilità non verrà sempre citata per non appesantire il testo ma sarà presente in ogni momento menzionato come potenzialmente di scelta) prepararsi da solo lavandosi, vestendosi, organizzando la cartella o lo zaino, contribuire a preparare la colazione per sé e gli altri. Piccoli gesti che fanno parte della motricità quotidiana, alcuni dei quali comportano non solo un apprendimento relativo alla motricità fine (allacciarsi le scarpe, preparare o consumare la colazione) ma anche al comprendere sequenze logiche mentre ci si intrattiene con la famiglia.

Ecco che, nella prima ora di veglia, il nostro bambino ha già imparato molto e ha messo in atto procedure utili ad organizzarsi in modo originale per essere pronto ad uscire. Un tempo che, secondo i dati dell'Osservatorio OKkio alla salute (che studia i comportamenti connessi con la salute dei bambini di otto e nove anni) per il 7,9% dei bambini italiani non comprende la colazione (con un gradiente negativo nord-sud: Bolzano 4%, Sicilia 15,4%) o la vede inadeguata (33%). Emerge altresì una correlazione tra consumo della colazione e obesità (8,5% di chi fa una colazione adeguata contro il 15,6% di chi non la fa). Nel complesso, sembra che, rispetto allo stato ponderale, siano simili le situazioni dei bambini che consumano la colazione in modo più o meno adeguato (tra cui si riscontra il 30% circa di sovrappeso o obesità) mentre sono significative le differenze ponderali con chi non la consuma (40,7% dei quali è almeno in sovrappeso) (Ministero della Salute – ISS, 2018). È da subito intuitivo comprendere come questo tema sia legato ai diritti e alle *capabilities* anche in connessione con lo status socio-economico delle famiglie. Non fa colazione il 4,8% dei bambini di genitori di cui almeno uno sia laureato mentre questa percentuale sale all'11,8% nel caso di entrambi i genitori con licenza media o inferiore. Non si riscontrano, invece, differenze significative in relazione alla cittadinanza di provenienza dei genitori. Il nostro bam-

bino, pertanto *può o non può*, già prima di uscire di casa, avere messo in atto comportamenti salutari intesi non solo come preventivi rispetto all'obesità ma anche rispetto all'apprendimento di stili di vita sani e attivi.

Il bambino esce di casa e si reca a scuola, azione che presuppone uno spostamento, breve o lungo che sia. Il bambino *può o non può* svolgere attività motoria nel percorso anche in dipendenza della possibilità di mobilità indipendente (Borgogni et al., 2018) della distanza della scuola da casa (Mackett, 2013) e, soprattutto, della cultura dei genitori rispetto agli stili di vita attivi.

Nel nostro Paese, il 26,9% dei bambini si reca a scuola in modo attivo (a piedi o in bicicletta) con un gradiente nord-sud non particolarmente marcato (29,6% nord, 24,2% centro, 25% sud). Significative, in questo caso, le differenze sul piano culturale. Infatti, solo il 23,2% dei bambini che hanno entrambi i genitori italiani va a scuola in modo attivo mentre questa sale al 32% quando i genitori hanno cittadinanza mista e al 53% nel caso siano entrambi di origine straniera. Secondo ISTAT, che presenta dati del 2013, i bambini tra gli 8 e i 10 anni abitanti entro un chilometro da scuola che vi si recano senza accompagnamento dei genitori, e pertanto in modo attivo, sono il 17,3%. Ciò avviene soprattutto nei comuni sotto i 2000 abitanti (79,5%) e nei comuni centro di aree metropolitane (25%). Si riscontra una significativa correlazione tra mobilità indipendente e autonomia in altri ambiti della quotidianità. I bambini che vanno a scuola senza supervisione di un adulto, infatti, si lavano e vestono da soli (25,7% contro 9,3%) e fanno i compiti da soli (35,3% contro 10,1%) in misura decisamente maggiore rispetto ai coetanei che vengono accompagnati (ISTAT, 2018)

In alcune regioni e comuni sono da tempo attivi i Pedibus (o Piedibus) con frequenza e durata assai diverse da contesto a contesto: non esiste, tuttavia, un monitoraggio degli stessi se non a livello di alcune Regioni o Distretti Socio Sanitari.

Una volta arrivato a scuola, il nostro bambino *può o non può* svolgere attività non sedentarie a partire dall'educazione fisica che viene effettuata per almeno due ore settimanali nel 53% delle scuole primarie (dal 34,6% nel Lazio all'81,5% in Valle d'Aosta). Anche per l'adeguatezza delle strutture in cui si svolge o si potrebbe svolgere attività motoria risultano differenze geografiche rilevanti: nel sud Italia, infatti, il 32,9% dei dirigenti scolastici valuta inadeguati i cortili scolastici e il 38,8% delle palestre mentre nel nord queste percentuali scendono rispettivamente al 20,1% e al 23,5%.

In poche scuole, invece, sono attive, in via sperimentale, azioni relative agli intervalli attivi o a brevi pause attive durante le lezioni. Non esistono dati, a nostra conoscenza, relativi alla tipologia, attiva o non attiva, di uscite didattiche o visite guidate che i bambini compiono nel corso dell'orario scolastico.

Al termine delle lezioni, alcuni bambini rimangono a scuola e, nel 62% delle scuole, possono partecipare ad ore di attività motoria extracurricolare (dal 50,8% in Abruzzo al 94% nella P.A. di Bolzano) (Ministero della Salute – ISS, 2018). Altrimenti il bambino ritorna a casa, con percentuali di mobilità attiva leggermente superiori a quelle dell'andata (Renzi, Prisco, & Tonucci, 2014) e si appresta alle attività pomeridiane.

2.2. Pomeriggio

Secondo l'Osservatorio OKkio alla salute, i bambini considerati attivi, ovvero che hanno svolto attività motoria, sportiva, di gioco o scolastica il giorno precedente sono l'82,3% (il 66,4% ha giocato all'aperto e il 44,8% ha fatto sport). I valori degli inattivi (17,7%) sono influenzati, sia pure in modo non rilevante, dal genere (bam-

bine 18,6%, bambini 16,9%), dalla Regione di residenza (Sud 24, 2% contro il 14,4% del Nord e il 14,8% del Centro) , dalla zona di abitazione (19,9% nei comuni oltre i 50000 abitanti e 18,4% nelle aree metropolitane), dal titolo di studio dei genitori (16% tra chi ha almeno un genitore laureato, 19,6% tra chi ha il titolo di scuola media o inferiore), dallo stato ponderale dei genitori (19,5% tra chi ha almeno un genitore obeso) (Ministero della Salute – ISS, 2018).

Sono dati che, a parte il gradiente nord-sud, non presentano differenze particolarmente significative e che lasciano presupporre un'accettazione culturale, in vasti strati (circa i quattro quinti) della popolazione adulta, rispetto ai benefici dell'essere attivi per i bambini.

Per quanto riguarda il gioco, argomento meno trattato sul piano della ricerca quantitativa, risultano ancora una volta utili i dati dell'Osservatorio di OKKio alla salute che lo intende come gioco di movimento. Circa un terzo dei bambini svolge giochi di movimento quasi ogni giorno (32,6%, cinque-sette volte a settimana) mentre uno su dieci (il 9%) non li svolge mai. Le differenze tra maschi e femmine e in base alla cittadinanza di provenienza dei genitori sono limitate mentre più significativi sono i dati relativi al titolo di studio dei genitori: i bambini con almeno un genitore laureato tendono a giocare meno assiduamente (27% tra coloro che giocano cinque-sette volte a settimana contro il 38,7%) di quelli con genitori poco scolarizzati.

Sul tema del gioco, i dati ISTAT (2011) non sono purtroppo recenti e rischiano pertanto di non cogliere i cambiamenti dovuti all'uso di tecnologie di gioco portatili ma risultano comunque utili per comprendere alcuni aspetti delle abitudini dei bambini tra i sei e dieci anni. Questi, infatti, giocano a casa (97,9%), a casa di amici (49,8%), nei giardini pubblici (34,9%), in cortile, 28, 8%, in oratorio (23,1%), in campi e prati (14,7%), in strade poco trafficate (8,1%). Si riscontrano rilevanti differenze regionali con un gradiente tra centro-nord e sud preoccupante: giocano in cortile il 39,2% dei bambini residenti in Emilia-Romagna mentre solo l'11,2% di coloro che risiedono in Basilicata; giocano nei parchi pubblici il 62,1% dei bambini toscani e solo il 12,6% dei siciliani.

Per quanto riguarda lo sport, i genitori affermano che il 23,5% dei bambini pratica attività strutturata per non più di un'ora a settimana; il 39,2% la svolge per due volte a settimana, il 20% tre volte, il 5% quattro volte e il 2,2% tra le cinque e le sette volte.

I maschi fanno attività sportiva più delle femmine e con maggiore frequenza. Diversamente dai dati citati sopra relativi ai bambini attivi, la pratica sportiva evidenzia significative differenze geografiche e socioculturali relative ai bambini che non la praticano : le regioni del centro (17,7%) e del nord (16,6%) mostrano infatti percentuali significativamente più basse rispetto al sud (28,9%) Il riferimento alla cittadinanza di provenienza dei genitori presenta il dato assai interessante di una minore pratica nei bambini i cui genitori sono entrambi di origine straniera (50,9% contro il 37,1% di genitori misti e il 31% di genitori italiani tra coloro che praticano mai o una volta alla settimana) mentre il dato si inverte, pur con percentuali molto più basse, per i bambini assidui praticanti (3,7% genitori stranieri, 2,9% genitori misti, 2,1% genitori italiani per chi pratica cinque-sette volte alla settimana). Il dato sarebbe da approfondire nelle motivazioni; ad una prima interpretazione, tuttavia, potrebbe condurre a pensare ad una maggiore difficoltà, culturale, economica, da parte dei genitori di provenienza straniera di far praticare sport ai figli mentre, nel momento in cui i bambini svolgono un'attività con un certo grado di successo, desumibile dall'assidua frequenza, questi risultano più presenti. Altro dato significativo è la relazione tra l'istruzione dei genitori e la pratica sportiva dei figli. Mentre, infatti, tra i non praticanti (zero o un giorno alla settimana) la percentuale dei

figli di almeno un laureato è del 22,3%, questa sale al 32,6% tra i figli di almeno un diplomato e al 50,7% tra i figli con almeno un genitore di istruzione non superiore alla scuola media (Ministero della Salute – ISS, 2018).

I dati ISTAT (2017) relativi al 2015 indicano che, nella fascia di età 6-10 anni, il 64,3% dei bambini (67,6% maschi, 61,1% femmine) pratica sport. Tra questi, il 31,7% pratica più di due volte a settimana, il 64,9% una o due volte a settimana e il 2% meno di una volta a settimana. La maggioranza, lo pratica fino a due ore (34%) o tra le due e le quattro ore (33,2%); circa la metà (53,9%) lo pratica durante tutto l'anno e il 91,2% con la presenza di un educatore o istruttore. Il 31% non ha mai praticato sport e il 4% ha abbandonato la pratica; entrambi i dati presentano una prevalenza tra le femmine. Infine, tra i non praticanti, il 12,6% svolge solo qualche attività fisica e il 22,9%, da considerare sedentari assoluti, non pratica né sport né attività fisica (ISTAT, 2017).

Questo complesso di dati, che vede l'82,3% di bambini considerati attivi e il 64,3% praticanti sport, tuttavia, non sembra in sé predittivo di percentuali contenute di obesità, in particolare comparandole con quelle di altri Paesi europei. I dati relativi al 2015-17 della Children Obesity Surveillance Initiative (COSI) vedono infatti l'Italia ai primi posti per tassi di sovrappeso e obesità rispetto ai Paesi indagati preceduta solo dalla Grecia (WHO-Europe, 2018a). Nel nostro Paese circa un terzo dei bambini è almeno in sovrappeso (30,6% con il 9,3% di obesi), dato in calo rispetto al 35,2% (12% obesi) del 2009. In questo caso, le differenze regionali sono non solo significative ma, sul piano del diritto alla salute, drammatiche passando dal 14,9% (2,4% obesi, 0,3% gravemente obesi) della PA di Bolzano al 43,7% (13,2% obesi, 4,7% gravemente obesi) della Campania (Ministero della Salute – ISS, 2018).

2.3. Sera

Con una forzatura temporale si intende qui per sera il periodo che va dal tardo pomeriggio, dopo il rientro a casa, al momento del sonno. I comportamenti qui segnalati, tuttavia, vengono messi in atto anche in altri momenti della giornata.

Mentre, come abbiamo appena visto, i dati ISTAT indicano il 22,9% di sedentari nella fascia di età 6-10 anni, i dati di OKkio alla salute (relativi alla fascia di età 8-9 anni) si concentrano sulla connessione tra sedentarietà e uso di dispositivi elettronici incluso il televisore. I bambini che trascorrono più di due ore davanti a schermi di dispositivi sono il 41,2% (47,4% maschi, 34% femmine), in crescita di circa sei punti percentuali rispetto alle precedenti rilevazioni; il 9% dei bambini vi trascorre oltre cinque ore al giorno. Anche in questo caso e, come vedremo, ancor più in relazione all'apparecchio televisivo nella propria camera, il gradiente nord-sud è assai significativo. Per il dato relativo a trascorrere oltre due ore, infatti, il dato medio del nord è del 33,8% mentre quello del sud è del 52,7%; per la televisione in camera (dato medio 43,6%) il dato della PA di Bolzano è di 11,3% mentre in Campania sale al 72,6%. Il titolo di studio dei genitori è correlato sia con l'uso di dispositivi (30,5% laureati, 53,5% media inferiore) che con la presenza del televisore in camera (28,8% laureati, 55,6% media inferiore). Minore, con una differenza di circa il 10%, appare l'influenza della cittadinanza di provenienza dei genitori (51,2% entrambi stranieri contro il 40% entrambi italiani). I bambini con almeno un genitore obeso appaiono significativamente più sedentari (50,1%) dei coetanei con genitori sotto-normopeso (35,2%). Com'è intuibile, vi è una diretta correlazione tra tempo trascorso davanti agli schermi e stato ponderale del bambino: il 47% degli obesi vi trascorre meno di due ore contro il 61,5% dei sotto o normopeso (Ministero della Salute – ISS, 2018).

Conclusioni

Il tema del movimento “umano” (Tinning, 2009) sta assumendo sempre maggiore rilevanza nello scenario politico, scientifico e culturale internazionale.

Da quando, negli ultimi trent’anni, le evidenze scientifiche nell’ambito della salute pubblica hanno spinto all’avvio di politiche, progetti e azioni centrate sulla necessità di promuovere l’attività motoria, l’ambito preventivo si è affiancato a quello sportivo come fattore chiave nella promozione del movimento umano.

Come è stato esposto sopra, dopo l’affermazione dello sport come diritto in alcune convenzioni internazionali relative a disabili e donne (ONU – CEDAW Committee, 1979; ONU – CRPD Committee, 2006; UISP, 2011), solo negli ultimi anni il tema del movimento, di cui lo sport rappresenta una possibilità, si sta affermando come diritto universale.

Per quanto riguarda il movimento *dei* bambini, nelle sue varie declinazioni (attività motorie educative, mobilità, sport, gioco) la proposta di una fenomenologia della vita quotidiana del bambino sul piano del movimento riteniamo abbia sufficientemente evidenziato quanto il tema del movimento sia connesso con quello dei diritti. Trattare il movimento con un approccio rivolto ai diritti, infatti, consente non solo di verificarne la valenza in sé ma anche di misurarne l’importanza come determinante dei diritti alla salute, all’educazione, alla socialità.

In quest’ottica i dati e i commenti forniti nel secondo paragrafo possono risultare esplicativi rispetto alla situazione del diritto al movimento nel nostro Paese. Per quanto riguarda diversi parametri (ISTAT, 2017; Ministero della Salute – ISS, 2018), infatti, appare gravissimo il differenziale tra le opportunità di scelta, nucleo centrale della teoria delle *capabilities* (Nussbaum & Sen, 2004), di un bambino che vive in alcune regioni del Sud rispetto ad altre del Nord. La residenza, per vari parametri, risulta assai più significativa rispetto alla nazionalità di origine o al grado di istruzione dei genitori (Ministero della Salute – ISS, 2018).

Ciò ad affermare l’inaccettabilità, sul piano politico, legislativo, educativo, e prima ancora della riflessione pedagogica, di una così rilevante disuguaglianza tra aree dello stesso Paese che si accompagna alle disuguaglianze socioculturali ed economiche.

Appare pertanto chiaro come gli interventi da attuare e le azioni da svolgere possano essere collocati solo nell’ambito di visioni ecologiche (Borgogni, 2019) che, pur vedendo la scuola come protagonista, la rendano promotrice o partner di progettazioni integrate con i sistemi amministrativi locali e con le organizzazioni territoriali. Tali politiche devono superare lo stato progettuale e connotarsi come strutturali aspirando, in un approccio centrato sui diritti, in primo luogo ad assicurare al bambino lo svolgimento effettivo delle ore curricolari di Educazione Fisica previste, unico tempo educativo offerto per legge a tutti i bambini. Tali lezioni devono assicurare la qualità educativa, metodologica e didattica ed essere svolte pertanto da personale interno qualificato o pienamente integrate con la programmazione e l’offerta formativa della scuola.

Lezioni che dovrebbero arricchire la polisemia del movimento e della corporeità comprendone le possibilità espressive, percettive, relazionali e che siano aliene da quell’atrofia educativa che, nella semplificante prospettiva dell’affidamento a pur volenterosi “esperti” esterni ha, negli anni passati e in molti casi, ridotto le attività motorie nella scuola ad una procedura istruttiva “secca”, più attenta alla misurazione finale delle prestazioni che ai contenuti educativi.

In questa prospettiva, appare evidente il sottodimensionamento che il corpo e il movimento hanno avuto nei processi di formazione dei docenti della primaria.

Solo il riconoscimento di un diritto di base, ovvero quello già previsto dalla legge, potrà consentire di strutturare un'avanzata cultura del movimento tramite progetti e azioni in ambito scolastico (intervalli e pause attivi, attività aggiuntive, uscite didattiche e visite guidate attive) e integrati con il territorio (Pedibus, offerta sportiva scolastica).

Significative innovazioni sul piano delle politiche educative di promozione del diritto al movimento potrebbero essere rappresentate dall'istituzione della figura di un *activity manager* scolastico (che potrebbe nascere sulla scorta delle esperienze di *mobility manager* già prevista dalla legge⁴) e dalla formazione di studenti *activity leader* in una logica di educazione tra pari (Borgogni, 2018). Oltre a ciò, per assicurarne la valutazione e la diffusione, tali azioni dovrebbero attuarsi nell'ambito di una rete di "Scuole attive" monitorata dalle università.

Riteniamo che solo questa cultura del movimento garantita dalla scuola potrà consentire, insieme con il coinvolgimento dei genitori, di far cogliere l'importanza delle opportunità extrascolastiche di movimento, gioco e mobilità attiva offerte dagli spazi pubblici così come di sensibilizzare ad una lettura critica dell'offerta sportiva o ricreativa extrascolastica vissuta, appunto, come possibilità di scelta per il bambino.

Riferimenti bibliografici

- Bloodworth, A., McNamee, M., & Bailey, R. (2012). Sport, physical activity and well-being: an objectivist account. *Sport, Education and Society*, 17(4), 497-514.
- Borgogni, A. (2015). I diritti inavvertiti: i minori e la pratica sportiva. In A. Tomarchio, S. Ulivieri (Eds.), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Atti del 29° convegno SIPED (pp. 347-354). Pisa: ETS.
- Borgogni, A. (2018). The Finnish School on the Move programme: policy-making and implementation strategies for Italy. *Formazione & Insegnamento* 16(1), 169-182.
- Borgogni, A. (2019). Modelli e ricerche sulla mobilità attiva nella scuola primaria. *Formazione & Insegnamento XVII/2*, 11-24. DOI: 10.7346/-fei-XVII-02-19_02.
- Borgogni, A., Arduini, M., Digennaro, S. (2018). Mobilità attiva, autonomia e processi educativi nell'infanzia e nell'adolescenza. *Metis Speciale Dicembre 2018*, 33-45.
- Brugère, F. (2013). Martha Nussbaum ou la démocratie des capacités. *La Vie des idées*, 19. Disponibile su <https://laviedesidees.fr/Martha-Nussbaum-ou-la-democratie.html>, ultimo accesso 13 maggio 2019.
- Council of Europe (2001). Recommendation No. R (92) 13 Rev of The Committee of Ministers to Member States on The Revised European Sports Charter. Disponibile su <https://rm.coe.int/16804c9dbb>; ultimo accesso 18 maggio 2019.
- Council of Europe and Sport – Enlarged Partial Agreement on Sport (2018). Final resolution and the Tbilisi declaration. 15th Council of Europe Conference of Ministers responsible for Sport Tbilisi, Georgia 16 October 2018. Strasbourg: Council of Europe.
- Darnell, S. C., & Dao, M. (2017). Considering sport for development and peace through the capabilities approach. *Third World Thematics: A TWQ Journal*, 2(1), 23-36.
- David, P. (2005). *Human Rights in Youth Sport*. Londra: Routledge.
- Farnè, R. (2016). Per una fenomenologia del gioco. *Encyclopaideia XX-45*, pp. 30-52.
- International Society for Physical Activity and Health (ISPAH) (2016). *The Bangkok Declara-*

4 La figura del mobility manager scolastico da scegliere tra i docenti della scuola senza oneri per l'amministrazione è prevista dalla Legge 221 del 28 dicembre 2015 "Disposizioni in materia ambientale per promuovere misure di green economy e per il contenimento dell'uso eccessivo di risorse naturali" entrata in vigore il 2 febbraio 2019.

- tion on Physical Activity for Global Health and Sustainable Development. Traduzione italiana autorizzata DoRS e Università di Cagliari (2017). Disponibile su: https://static1.squarespace.com/static/559a3ff1e4b0b0193b9d9862/t/58d0c0de9f745633ea2ca879/1490075873409/master_bkk_italia_n_RevDoRSDEF.pdf; ultimo accesso 8 maggio 2019.
- International Sport and Culture Association (ISCA) (2017). ISCA feedback to WHO on draft "Global action plan to promote physical activity". Disponibile su: https://www.who.int/ncds/governance/International_Sport_and_Culture_Association_ISCA.pdf?ua=1; ultimo accesso 15 maggio 2019.
- International Sport and Culture Association (ISCA) (2018). ISCA's concept of human right to move finds support as European Sport Ministers adopt the Tbilisi declaration. Disponibile su: <http://isca-web.org/english/news/breakingiscasconceptofhumanrighttomove-findssupportaseuropeansportministersadoptthetbilisideclaration>; ultimo accesso 19 maggio 2019.
- IOC Medical Commission Expert Panel (2007). Consensus Statement "Sexual harassment and abuse in sport". Disponibile su http://www.olympic.org/assets/importednews/documents/en_report_1125.pdf, ultimo accesso 17 maggio 2019.
- ISTAT (2011). Indagine multiscopo sulle famiglie Aspetti della vita quotidiana. Infanzia e vita quotidiana - Anno 2011. Disponibile su: <https://www.istat.it/it/files//2011/11/report-infanzia-2011.pdf>; ultimo accesso 19 maggio 2019.
- ISTAT (2017). La pratica sportiva in Italia. Anno 2015. Disponibile su <https://www.istat.it/it/archivio/204663>; ultimo accesso 19 maggio 2019.
- ISTAT (2018). Indagine multiscopo sulle famiglie. Uso del tempo. Disponibile su <https://www.istat.it/it/archivio/202520>; ultimo accesso 19 maggio 2019.
- Mackett, R. (2013). Letting children be free to walk. *University College London, Centre for Transport Studies*, 26, 66-72.
- Ministero della Salute – ISS (2018). Il Sistema di sorveglianza OKkio alla SALUTE: risultati 2016. Disponibile su: <https://www.epicentro.iss.it/okkioallasalute/dati2016>; ultimo accesso 19 maggio 2019.
- Mortari, L. (2007). Cultura della ricerca e pedagogia. *Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2010). Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata. *Education Sciences & Society*, 1(1), 143-156.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities*. Cambridge (MA) e Londra: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2014). *Persona oggetto*. Trento: Erickson.
- Nussbaum, M., & Sen, A. (2004). *The quality of life*. New York: Routledge.
- ONU – Organizzazione delle Nazioni Unite (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile. Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015*. Disponibile su: https://www.unric.org/it/images/Agenda_2030_ITA.pdf; ultimo accesso 20 maggio 2019.
- ONU – Organizzazione delle Nazioni Unite, CEDAW Committee (1979). Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women. Disponibile su <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CEDAW.aspx>; ultimo accesso 20 maggio 2019.
- ONU – Organizzazione delle Nazioni Unite, CPRD Committee (2006). La Convenzione O.N.U. sul diritto alle Persone con disabilità – Traduzione italiana 2007 a cura di M. R. Saulle. Disponibile su: <https://www.unric.org/html/italian/pdf/Convenzione-disabili-ONU.pdf>; ultimo accesso 18 maggio 2019.
- 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. *Studi di Educazione*, 15(3), 105-119.
- Sen, A. (1992). *Inequality reexamined*. New York Oxford: Oxford University Press
- Silva, C. F., & Howe, P. D. (2012). Difference, adapted physical activity and human development: Potential contribution of capabilities approach. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 29(1), 25-43.
- Teixeira, A. (2012). Human Rights Based Approach to Grassroots Sports and Physical Activi-

- ties. Disponibile su: http://iscaweb.org/files/Human_Rights_Based_Approach_to_Grassroots_Sports_and_Physical_Activities_by_Alessandra_Teixeira_1.pdf; ultimo accesso 18 maggio 2019.
- Tinning, R. (2009). *Pedagogy and human movement: Theory, practice, research*. Londra e New York: Routledge.
- UNESCO, (2015). Carta Internazionale per l'Educazione Fisica, l'Attività Fisica e lo Sport. Disponibile su: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235409_ita; ultimo accesso 30 aprile 2019.
- UNICEF (2010). Protecting children from violence in sport. Firenze: Innocenti Research Centre
- Unione Italiana Sport Pertutti (UISP) (2011). Carta Europea dei diritti delle donne nello sport. Disponibile su: http://www.uisp.it/nazionale/aree/politichegenere/files/CARTA_ITALIANO.pdf; ultimo accesso 18 maggio 2019.
- United Nations – Committee on the Rights of the Child (2013). General comment No. 17 (2013). CRC/C/GC/17. The right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts (Article 31). In A. Viviers, General Comments of the Committee on the Rights of the Child A Compendium for child rights advocates, scholars and policy makers January 2014, pp. 193-204. Disponibile su: https://www.unicef.org/southafrica/SAF_resources_crcgeneralcomments.pdf; ultimo accesso 15 maggio 2019.
- WHO – Europe (2018). Global action plan on physical activity 2018–2030: more active people for a healthier world. Ginevra: World Health Organization.
- WHO-Europe (2018a). Childhood Obesity Surveillance Initiative (COSI). Highlights 2015-17 – Preliminary Data. Disponibile su: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0006/372426/WH14_COSI_factsheets_v2.pdf; ultimo accesso 19 maggio 2019.

