

I quaderni di Camina 5



 Regione Emilia-Romagna

Assessorato alle Politiche Sociali.
Immigrazione. Progetto giovani.
Cooperazione internazionale.



future città, nuovi cittadini

**le competenze di bambini e adolescenti al servizio
dell'innovazione per il governo delle città**

*a cura di Anna Baldoni, Antonella Busetto,
Anna Rosa Fava, Alessandro Finelli, Luciana Torricelli*

editrice la mandragora

ISBN 88-7586-020-3
© 2004 Editrice La Mandragora s.r.l.
Via Selice, 92 - 40026 Imola (Italy)
Tel. 0542 642747 - Fax 0542 647314
E-mail: info@editricelamandragora.it

© 2004 Regione Emilia-Romagna - Bologna (Italy)
Servizio Politiche Familiari, Infanzia e Adolescenza
Tel. 051 6397498
E-mail: infanzia@regione.emilia-romagna.it
<http://www.regione.emilia-romagna.it/infanzia>

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi microfilm e le copie fotostatiche), sono riservati per tutti i paesi

Progetto grafico: [mu]design

I curatori:

Anna Baldoni, Anna Rosa Fava - Centro Camina;
Antonella Busetto, Alessandro Finelli - Servizio Politiche Familiari, Infanzia e Adolescenza, Regione Emilia-Romagna;
Luciana Torricelli - Regione Emilia-Romagna, Comune di Modena.

Presentazione <i>di Gianluca Borghi</i>	7
Il ruolo dei Comuni, dell'ANCI e della Regione Emilia-Romagna nella costituzione del Centro Camina <i>di Graziano Prantoni</i>	11
Introduzione	19
Il cambiamento della città e la trasformazione del territorio <i>a cura di Vanni Bulgarelli</i>	21
Comunità educanti <i>a cura di Viviana Tanzi</i>	37
La partecipazione dei bambini e degli adolescenti <i>a cura di Valter Baruzzi</i>	51
I diritti di cittadinanza delle persone di minore età <i>di Carlo Alfredo Moro</i>	93
L'educazione alla cittadinanza fra precarizzazione e fiducia <i>di Andrea Canevaro</i>	103
Bambini e costruzione della città <i>di Giancarlo Paba</i>	113
Minori e TV: media education, sussidiarietà e solidarietà <i>di Elisa Manna</i>	121
Dalla preparazione del convegno "Future città, nuovi cittadini" ad una nuova stagione di politiche <i>di Lorenzo Campioni</i>	127
"Le comunità educanti" <i>di Paolo Tamburini</i>	131
Gli interventi regionali di riqualificazione urbana e la partecipazione dei bambini e degli adolescenti <i>di Michele Zanelli</i>	135

Tavola rotonda: “Qualità della città e vita dei bambini e dei ragazzi”	139
Interviste di Marco Dallari a: Gian Carlo Muzzarelli, Rino Scaglioni, Antonio Gennari, Donata Lenzi, Paolo Lanna, Aldo Bacchiocchi, Cristhopher Baker, Graziano Delrio	
Allegati	159
Bibliografia	169

Presentazione

È con grande soddisfazione che saluto la pubblicazione di questo quaderno, che ritengo frutto di un'elaborazione di alto profilo culturale e politico. Nel presentare le tesi esposte, voglio innanzi tutto sottolineare il salto di qualità fatto sul piano metodologico: il percorso da cui scaturiscono ha chiamato in causa professionalità ed esperienze diverse di tutto il territorio regionale, delle pubbliche amministrazioni, del privato, dell'associazionismo, della scuola. Piccoli, medi e grandi Comuni, realtà geograficamente diverse hanno elaborato conoscenze ed esperienze finalizzate ad una causa comune: mettere l'infanzia e l'adolescenza al centro delle proprie politiche. L'incontro di discipline diverse, di differenti ambiti di progettazione, di riflessione ed azione, la ricerca di un punto d'incontro fra i diversi interessi e problematiche che una comunità e un territorio esprimono, sono la carta vincente del percorso che ha portato a questa pubblicazione.

Regione ed Enti locali possono ora affermare di avere i riferimenti e gli interlocutori culturali e sociali che alimentano la volontà, riconosciuta anche oltre i nostri confini regionali, di progettare politiche complessivamente interagenti a favore di infanzia e adolescenza. In queste due ultime legislature abbiamo continuato a portare avanti percorsi di qualificazione e di monitoraggio delle progettualità, dei servizi, delle azioni, al fine di promuovere capacità di accoglienza e qualità educativa sia negli ambiti dell'educazione formalizzata che in quelli del tempo libero, che oggi trovano la loro collocazione nella città: la città sana, la città sicura, la città delle relazioni, la città sostenibile di bambini e adolescenti.

Oggi siamo in una fase di ulteriore espansione, in grado di corrispondere ad una fortissima richiesta, proveniente dalle famiglie e dalla comunità più ampia. Sono state sostenute forme di rappresentanza spontanea delle realtà giovanili, di aggregazione, di costituzione di gruppi informali da parte dei giovani della nostra regione, che hanno messo in luce la loro capacità di essere una risorsa, attraverso l'assunzione di compiti e responsabilità sociali tali da farli diventare veri e propri interlocutori delle istituzioni locali.

Le due giornate del convegno “Future città, nuovi cittadini - le competenze di bambini e adolescenti al servizio dell’innovazione per il governo delle città”, in cui i documenti che troverete sono stati presentati, hanno formalizzato e reso pubblicamente esplicito lo stato di diritto del bambino e dell’adolescente, aprendo nuove frontiere sul terreno del diritto ad esercitare forme attive di cittadinanza.

La Regione Emilia-Romagna, ancora una volta, apre una sfida attraverso un progetto di rifondazione delle città, avvalendosi di una storia di politiche attive, alimentate da esperienze che fino a qualche anno fa sembravano distanti. La cultura dei servizi, la cultura dell’infanzia e dell’adolescenza, quella dell’accoglienza e dell’educazione aprono un dialogo con la città e con il territorio, con le tante comunità che lo popolano, con i tanti interessi che lo percorrono, per costruire, attraverso la partecipazione e l’esercizio della responsabilità, la cultura di una città sostenibile, vivibile e che non esclude, una città che educa.

La Legge nazionale n. 285 del 1997, “Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l’infanzia e l’adolescenza”, ha saputo imporre nell’agenda politico-istituzionale del nostro Paese la scommessa della rilevanza di questi temi, non più da interpretare come residuali, sporadici, referenziali, come era accaduto in passato. Questa legge ha aperto una stagione di riforme, oggi messe continuamente in discussione.

Riconoscere la centralità del bambino e dell’adolescente nelle politiche della città, per noi, vuole dire allargare l’orizzonte culturale e sociale, favorire scelte ed azioni mirate alla cultura dei diritti, a partire dai più piccoli, dall’accoglienza e dalla non esclusione. Se riusciremo a farlo, per loro, con loro e attraverso di loro, la politica avrà raggiunto traguardi nuovi. La rifondazione di città e territori con il contributo dei cittadini più giovani, in una logica di integrazione delle politiche, delle risorse pubbliche, private, umane, finanziarie e culturali e delle competenze istituzionali, professionali, individuali e sociali diventerà un obiettivo irrinunciabile.

Con la Legge regionale n. 40, approvata dal Consiglio regionale nel 1999, “Promozione delle Città dei bambini e delle bambine” e poi con la nascita, l’avvio e il consolidamento e la convenzione con il Centro Camina (Città amiche dell’Infanzia e dell’Adolescenza) e attraverso l’attivazione di forme di collaborazione fra assessorati, abbiamo tentato di dare un nuovo, importante impulso alle politiche del welfare. In particolare, prima della fine della legislatura regionale del 2005, occorrerà promuovere un forte investimento culturale e politico fondato sulla concertazione disciplinare, istituzionale e sociale, come indicatore irrinunciabile delle politiche regionali e locali future.

La Regione nel suo complesso è titolata a riflettere su questa esperienza, anche alla luce del dibattito interno sui piani di zona che hanno modificato la geografia sociale del territorio, dalla quale affiorano sinergie, coordinamenti, interazioni che mettono in valore forme diverse di rappresentanza sociale, anche e soprattutto

informali, fortemente ancorate alla realtà locale, capaci di costituirsi come parte attiva nella definizione delle priorità socio-sanitarie, senza giocare al ribasso nella gestione degli interventi.

Ritengo che anche la definizione di linee guida regionali che attengano al tema della sostenibilità urbana e della promozione dell'esercizio alla cittadinanza dei bambini e degli adolescenti debba essere un tema sul quale confrontare la volontà e l'iniziativa politica.

Il percorso di questa riflessione è stato avviato grazie al contributo fondamentale dei membri del comitato tecnico-scientifico del convegno, Valter Baruzzi, Vanni Bulgarelli, Antonella Busetto, Lorenzo Campioni, Andrea Canevaro, Anna Rosa Fava, Alessandro Finelli, Giancarlo Paba, Stefano Ricci, Paolo Tamburini, Viviana Tanzi, Luciana Torricelli, Michele Zanelli e di tutti i componenti dei gruppi di lavoro, che hanno dato un notevole contributo di idee, di spessore tale da poter segnare l'agire della Regione per diverso tempo.

Voglio concludere questa presentazione con una riflessione sull'anno che ci separa dalla fine della legislatura della nostra regione. Ritengo che il bilancio sulle politiche regionali debba creare i presupposti per delineare scenari futuri, creando parallelamente le condizioni che facilitino il passaggio da una legislatura all'altra. Questa è la motivazione per cui credo davvero che vi siano tutte le condizioni per assumere, in questi quindici mesi, un impegno preciso della Giunta regionale nella elaborazione di un progetto di legge che affronti in maniera organica i temi della promozione e della tutela dei diritti dei minori. Analogamente è già stata approvata la legge di iniziativa consigliere di adesione della Regione Emilia-Romagna a Camina. È previsto un tavolo di coordinamento delle tematiche delle città a misura di bambini e di adolescenti. Il Piano Sociale, prima citato, sarà oggetto di un confronto capillare e intenso con i territori, allo scopo di arrivare, in tempi rapidi, alla sua definitiva approvazione, utile e propedeutica alla definizione dei contenuti dei piani sociali di zona di seconda generazione, 2005-2007. Questi avranno, allora, tutti i riferimenti legislativi e di programmazione regionale in grado di farli uscire dall'area della "sperimentazione" per farli entrare in quella più affermata, più solida e strutturata, in coerenza con il disegno assunto dalla Legge regionale n. 2 del 2003, "Norme per la promozione della cittadinanza sociale e per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali".

La Giunta regionale è stata chiamata ad assumere gli esiti della riflessione prodotta in questo quaderno, con una particolare attenzione ai tre documenti prodotti dai gruppi di lavoro, che saranno utili alla definizione di nuovi orizzonti ai quali richiamare gli amministratori eletti nel prossimo rinnovo amministrativo, che avverrà nella maggior parte delle amministrazioni della nostra regione.

È necessario fare in modo che si apra in tempi rapidi un dialogo con la politica e, quindi, con i suoi strumenti. Occorre richiamare ad una nuova responsabilità tutti coloro che richiederanno consenso, per far sì che nei programmi delle amministra-

zioni future questi temi non siano vagamente accennati od evocati, ma diventino il punto di snodo delle politiche di welfare della comunità che vogliamo.

È anche e soprattutto per quello che l'Emilia-Romagna dovrà essere in futuro.

Gianluca Borghi

Assessore alle Politiche sociali. Immigrazione.
Progetto giovani. Cooperazione internazionale
della Regione Emilia-Romagna

Voglio dedicare questa pubblicazione a Mario Benozzo, scomparso di recente. Egli ha avuto un ruolo importante nel pensiero e nell'azione politica di Modena, la sua città, e nell'intero panorama regionale e nazionale. Una vita spesa ad affermare i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, come insegnante e come amministratore.

“Si tratta di costruire un progetto di città connesso ad un progetto di cittadinanza. Di individuare un bene comune attraverso il superamento della ‘corporativizzazione degli interessi’: ciò non può essere perseguito attraverso una ‘pragmaticità’ senza progetto che frammenta gli interventi inseguendo interessi di categorie più forti di cittadini, per strappare un consenso momentaneo. Il governo delle città deve essere lungimirante, meno ancorato alle scadenze elettorali, che sappia interconnettere significativamente i diversi interventi, che sappia prevedere quali effetti essi potranno avere sulla qualità della vita della cittadinanza, che offra strumenti di lettura della città, come spazio dell'invenzione dello stare insieme e fondare, su questo ‘stare insieme’, i presupposti di un'identità comune. Un governo che sappia farsi interprete di questo ‘bene comune’ attraverso forme di partecipazione e coinvolgimento che definiscano, o lascino intravedere, valori comuni e politiche per perseguirli. Nella città degli interessi contrapposti, della frammentazione, delle distanze e delle solitudini, è fondamentale decidere che cosa sia, di volta, in volta, il bene comune e chi lo interpreta, chi lo definisce, chi se ne fa carico. Chi governa ha l'obbligo di farlo”.

(Mario Benozzo, brano tratto da un intervento presentato al Gruppo “Aprile”, Modena 2002)

Gianluca Borghi



Il ruolo dei Comuni, dell'ANCI e della Regione Emilia-Romagna nella costituzione del Centro Camina

Desidero ringraziare l'Assessore Gianluca Borghi e la Regione Emilia-Romagna per questi anni di intensa collaborazione in cui ci ha affiancato e ci ha guidato offrendo al nostro Centro grosse opportunità di crescita.

Il convegno "Future città, nuovi cittadini" rappresenta una prima riflessione rispetto a un lavoro che è andato avanti in questi anni insieme ai Comuni e agli Enti soci di Camina e in questi mesi con i gruppi che si sono costituiti per preparare i documenti presentati oggi. È una prima riflessione che ci deve consentire di riflettere, acquisire nuove conoscenze e strumenti di lavoro e poi di andare oltre, di ricominciare con un impegno ancor più intenso e consapevole nei nostri territori.

In Emilia-Romagna, in questi anni, lo dico da sindaco, quindi da rappresentante di città e di Comuni, gli Enti locali hanno avuto ed hanno tutt'ora un ruolo forte rispetto al tema delle politiche relative all'infanzia e all'adolescenza e alle politiche sociali in genere.

Sempre più ostinatamente abbiamo continuato ad investire risorse umane e finanziarie, anche in momenti di difficoltà come quello che stiamo vivendo oggi, con il quadro di riferimento nazionale attuale. Abbiamo perseguito politiche finalizzate a consolidare strategie per realizzare città che diventassero più a misura dei bambini e delle bambine.

Vorrei partire con una breve cronologia che ripercorra la nascita e lo sviluppo dell'Associazione Camina e che possa delineare, seppur sommariamente, l'intenso lavoro svolto in questi anni.

1998: indagine e rilevazione dei bisogni

In Emilia-Romagna, regione in cui gli Enti locali ricoprono un ruolo vivace e propositivo rispetto alle politiche relative all'infanzia e all'adolescenza, si è sentita l'esigenza di impostare e consolidare strategie atte a realizzare città che fossero "a misura" dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze. Da un'indagine condotta nel 1998, all'interno dell'ANCI regionale, presso le 341 amministrazioni comunali dell'Emilia-Romagna, con lo

scopo di verificare le esperienze in atto o in via di progettazione sul tema delle “città a misura di bambino e di bambina”, fu sottolineata la necessità di costruire un primo embrione di “progetto di intervento” centrato sul coordinamento e sullo scambio delle esperienze innovative in atto ed anche sul monitoraggio e la mappatura di tutte queste eterogenee iniziative. I referenti dei comuni coinvolti espressero la necessità di sistematizzare le esperienze in atto e di documentarle con lo scopo di costruire modelli esportabili in altre realtà e di promuovere, su queste basi, occasioni d’incontro e confronto tra operatori e politici.

Tale progetto si trasformò, alcuni mesi più tardi, in un programma operativo con la costituzione del Centro regionale Città amiche infanzia e adolescenza con sede a Castel San Pietro Terme (BO).

1999: la costituzione del Centro Regionale

L’Associazione dei comuni italiani (ANCI), i comuni di Castel San Pietro Terme e Ferrara e il Centro Studi “Le mille città” hanno dato vita, nel settembre del 1999, al Centro Camina – acronimo di “città amiche dell’infanzia e dell’adolescenza” – allo scopo di collaborare con regioni, province e amministrazioni comunali nel promuovere politiche attente alla sostenibilità urbana, ai bisogni educativi e ai diritti di cittadinanza di bambini e ragazzi. Il Centro Camina, nella sua fase di avvio, si è caratterizzato come progetto sperimentale e ha dato inizio alle proprie attività il primo gennaio 2000.

2000: la costruzione delle alleanze e degli strumenti operativi

Nell’anno di avvio delle attività, il Centro Camina ha ricevuto un alto numero di affiliazioni da parte dei Comuni della Regione e ha posto tra i propri compiti statuari quello di predisporre occasioni permanenti di confronto e di formazione sulle tematiche relative alla qualità della vita dei bambini e degli adolescenti nelle città, per promuovere la crescita di una cultura dell’infanzia e dell’adolescenza.

Il Centro è stato inoltre designato come riferimento per una raccolta documentale delle “buone pratiche”; l’intento è stato dunque quello di sviluppare un’azione di promozione culturale, di comunicazione, di socializzazione delle conoscenze, di diffusione dei “punti forti” delle esperienze e di promuovere l’acquisizione e la crescita di una competenza diffusa per quanto attiene l’elaborazione, l’attuazione, la verifica, la valutazione e il monitoraggio dei progetti in una logica di sistema e di radicamento territoriale delle iniziative.

Insieme con i soci e i referenti si è deciso che Camina avesse l’obiettivo di favorire occasioni di confronto e di scambio sulle modalità di attivazione degli interventi, compresi gli aspetti relativi alle procedure amministrative e gestionali per garantire l’adozione di metodologie e strumenti adeguati.

A tal fine, le linee d'azione del Centro nell'anno di avvio delle attività si sono principalmente articolate nei seguenti punti:

- a) costituzione della rete dei comuni affiliati;
- b) costituzione di una banca progetti *on-line* per monitorare i progetti in atto nei Comuni dell'Emilia-Romagna e raccogliere le esperienze migliori, valorizzando il lavoro delle amministrazioni che le hanno prodotte;
- c) attraverso piccoli gruppi di lavoro costituiti da collaboratori e referenti degli Enti locali, promuovere la riflessione sulle condizioni che hanno consentito di raggiungere tali gradi di innovazione, sistematizzazione delle esperienze e costruzione di modelli esportabili in altre realtà;
- d) interventi mirati d'ambito territoriale, attraverso la costituzione di gruppi di lavoro sulle tematiche relative ai progetti; avvio di laboratori di benchmarking; attivazione di uno staff di operatori qualificati e competenti in diverse tematiche (urbanistica, ambiente, traffico, scuola, ecc.) in grado di supportare le diverse esperienze territoriali; predisposizione di un bollettino d'informazione (*newsletter*) periodicamente pubblicato e diffuso;
- e) stage, laboratori, seminari e corsi, mirati ad offrire strumenti formativi adeguati a rispondere positivamente ai bisogni dei bambini e degli adolescenti.

Dal novembre del 2000 il Centro opera anche in convenzione con la Regione Emilia-Romagna, sulle tematiche della Legge 285/97 e della Legge regionale n. 40, del 28 dicembre 1999.

Camina collabora anche con l'Unione Province Italiane, l'Ordine dei giornalisti, la Rai Emilia-Romagna e la Fondazione della Cassa di Risparmio in Bologna che ha ampiamente contribuito alla costruzione del sito internet.

2001-2002-2003: avvio dell'attività e nascita della collana editoriale "I quaderni di Camina"

Con la realizzazione del sito web www.camina.it, Camina ha costruito una ricca banca progetti che raccoglie oggi la documentazione di molte esperienze significative a partire da tutte le schede di intervento riferite ai progetti e alle iniziative promossi nei Comuni della Regione nell'ambito degli articoli 6 e 7 della Legge 285/97¹. Il Centro ha inoltre intrapreso percorsi di riflessione sulle condizioni che producono innovazione nelle politiche per l'infanzia, predisponendo contesti di confronto, studio e sostegno reciproco fra i Comuni, soprattutto attraverso le

¹ Articolo n. 6: realizzazione di servizi ricreativi ed educativi per il tempo libero, anche nei periodi di sospensione delle attività didattiche; articolo n. 7: realizzazione di azioni positive per la promozione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, per l'esercizio dei diritti civili fondamentali, per il miglioramento della fruizione dell'ambiente urbano e naturale da parte dei minori, per lo sviluppo del benessere e della qualità della vita dei minori, per la valorizzazione, nel rispetto di ogni diversità, delle caratteristiche di genere, culturali ed etniche.

consulenze strategiche e l'organizzazione di esperienze formative quali seminari e laboratori, la diffusione di una *newsletter* periodica e la pubblicazione di una collana di quaderni di documentazione, di cui sono usciti i primi quattro volumi.

Durante questi anni le attività del Centro si sono andate incrementando (seminari e convegni nazionali, richieste di consulenze, domande di adesione al Centro in qualità di soci da parte di Enti locali ed Associazioni diffusi in tutto il paese), anche in funzione di una forte richiesta di presenza e maggior radicamento nel territorio nazionale.

Da ciò la necessità di costituire, nel 2004, un' **Associazione nazionale italiana**².

Le iniziative che abbiamo promosso in questi anni hanno colto nel segno.

C'è una forte adesione da parte dei Comuni e delle città; c'è una attenzione straordinaria da parte della Regione Emilia-Romagna che, dal novembre 2000, in convenzione, ci consente di lavorare sulle tematiche della Legge 285/97 e della Legge 40 del 1999; si collabora assiduamente con ANCI, le province e molte associazioni educative che hanno attenzione e sensibilità nei confronti di questi temi.

Nel primo triennio di lavoro della nostra associazione ci sono state molte iniziative sviluppate prevalentemente in un ambito regionale. In questi anni però c'è una richiesta che noi cogliamo molto forte anche da parte di altri territori del Paese. Numerose città di altre Regioni, altre ANCI regionali, associazioni di tanti territori, ci chiedono un intervento, ci chiedono la possibilità di lavorare anche su ambiti più ampi rispetto a quello regionale. Ecco allora nascere la necessità di una Associazione nazionale italiana, che noi – come Centro – abbiamo lanciato, ossia l'Associazione nazionale delle città amiche dell'infanzia e dell'adolescenza.

Oggi abbiamo già un'adesione di circa un centinaio di città e di associazioni nazionali e locali, quindi – credo – un'adesione importante, e nel settembre 2004, appunto, andremo alla costituzione di questa associazione che si pone l'obiettivo di un'azione ampia a livello nazionale. Gli obiettivi li stabiliremo assieme nel momento in cui faremo l'assemblea di costituzione dell'associazione. L'intento degli Enti che aderiscono e che aderiranno, è quello di affermare e promuovere coerenti e innovative politiche per l'infanzia e l'adolescenza, sostenendo il miglioramento della qualità ambientale della città, anche attraverso il coinvolgimento dei cittadini in esperienze di urbanistica partecipata. Quindi daremo sostegno e stimoleremo interventi innovativi e di riqualificazione di spazi, di aree, di edifici e di quartieri che si ispirano ai bisogni e ai desideri di coloro che realmente vi andranno ad abitare, con un occhio particolare di attenzione nei confronti dei bambini e degli adolescenti che sono in queste comunità.

Credo che questa sia una sfida cruciale, ma una sfida che debba partire da questa

² La costituzione dell'Associazione Nazionale delle Città amiche dell'infanzia e dell'adolescenza avverrà formalmente nel settembre del 2004 con la sottoscrizione dei soci fondatori e la convocazione della prima assemblea dei soci.

Regione, che dobbiamo prenderci la responsabilità di lanciare e su cui dobbiamo lavorare come abbiamo fatto in questi anni.

Dobbiamo fare diventare questo patrimonio, questa esperienza, questa conoscenza che abbiamo vissuto sperimentando, questo nuovo modo di intendere le città e il rapporto con l'infanzia e l'adolescenza, patrimonio anche di altre realtà e di altri Comuni.

Quindi è importante che le proposte qui pubblicate siano divulgate, e arrivino, a tutti i nuovi sindaci e alle nuove amministrazioni che opereranno nei prossimi anni.

Graziano Prantoni

Presidente Associazione Camina
e Sindaco del Comune di Castel San Pietro Terme

Di seguito elenchiamo le iniziative pubbliche promosse da Camina in collaborazione con Enti pubblici e privati dal 2001 al 2004. I *seminari* e i *laboratori* sono stati realizzati grazie al sostegno e alla costante collaborazione del Servizio Politiche Familiari, Infanzia e Adolescenza dell'Assessorato alle Politiche Sociali della Regione Emilia-Romagna.

Riteniamo opportuno però, puntualizzare che una grande percentuale del lavoro del Centro si svolge "in sordina" e non è qui documentato.

Ci riferiamo alle consulenze *in loco* ossia presso Comuni, oppure alle indicazioni via telefono o via e-mail che i collaboratori di Camina offrono ai Comuni che li richiedono. A volte questi contatti si tramutano in progetti e in collaborazioni di lunga durata, a volte sono invece estemporanei.

Un altro lavoro assai impegnativo e proficuo, non compreso nel seguente elenco, riguarda il sito internet www.camina.it che vi invitiamo a visitare.

ATTIVITÀ ANNO 2001

Seminari

La partecipazione di bambini e ragazzi alla realizzazione di una città sostenibile: motivazioni e strategie operative

Ferrara - 7 maggio

Urbanistica partecipata: il ruolo dell'infanzia. Esperienze e metodi a confronto
Bologna - 25 maggio



Assemblee e consigli dei ragazzi, gruppi, bande e altre forme di partecipazione:
esperienze di cittadinanza e rischi di manipolazione

Bologna - 14 giugno

Reti di città e infanzia

Bologna - 23 ottobre

Agenda 21 Locale - Sostenibilità e infanzia

Bologna - 5 novembre

Laboratori

Esperienze di democrazia

Ciclo di 3 incontri

Progettazione Partecipata

Ciclo di 4 incontri

Percorsi sicuri casa-scuola/prima fase

Ciclo di 4 incontri

Percorsi sicuri casa-scuola/seconda fase

Ciclo di 2 incontri

ATTIVITÀ ANNO 2002

Seminari

Presentazione dei progetti della legge 285/97 nelle città amiche dell'infanzia e dell'adolescenza (articolo 6 della Legge 285/97)

Bologna - 21 marzo

Presentazione dei progetti della legge 285/97 nelle città amiche dell'infanzia e dell'adolescenza (articolo 7 della Legge 285/97)

Bologna - 22 marzo

Parchi e cortili: come progettare giochi sicuri per l'infanzia

Bologna - 18 aprile

Case e quartieri a misura di bambini

Bologna - 23 maggio

I finanziamenti europei: quali programmi per l'infanzia e l'adolescenza

Bologna - 11 settembre

Ascoltare gli adolescenti

Bologna - 3 ottobre

Adolescenti protagonisti

Bologna - 29 ottobre



Laboratori

Percorsi sicuri casa scuola: dalle strategie alla realizzazione

Ciclo di 4 incontri

I fondi europei: progetti per gli adolescenti, come costruirli e realizzarli

Ciclo di 4 incontri

Esperienze di democrazia attiva

Ciclo di 4 incontri

Altre iniziative

Conferenza nazionale di lavoro “Ragazzi di città, cittadini del mondo – verso un forum permanente delle associazioni e delle amministrazioni locali sulle politiche per l’infanzia” in collaborazione con Legambiente

Ferrara - 10 maggio

ATTIVITÀ ANNO 2003

Seminari

Come progettare interventi educativi in una Europa attenta agli adolescenti

Piacenza - 10 aprile

Mobilità e sicurezza: autonomia dei ragazzi e organizzazione della città

Bologna - 3 giugno

Le pratiche della partecipazione con i bambini e gli adolescenti

Modena - 21 novembre

Laboratori

I Consigli dei Ragazzi: educazione alla democrazia e promozione dei diritti

Ciclo di 5 incontri

Mobilità e sicurezza: autonomia dei ragazzi ed organizzazione della città

Ciclo di 5 incontri

I programmi europei: enti locali, associazioni e scuole progettano con e per i giovani

Ciclo di 5 incontri

Altre iniziative

Nell’ambito del master in Educazione Ambientale promosso dalla Regione Emilia-Romagna, organizzazione del work-shop “Infanzia e ambiente urbano, per una città educativa”

Partecipazione alla fiera “DOCET - Idee e materiali per l’educazione e la didattica”

Bologna - 3/6 aprile

Partecipazione alla fiera “Civitas”

Padova - 1/4 maggio



ATTIVITÀ ANNO 2004

Convegno nazionale “Future città, nuovi cittadini”
Bologna - 4 e 5 febbraio

Altri convegni (in collaborazione con i comuni che hanno accolto le iniziative)
Bambini e dimensioni pubbliche a confronto. I diritti dei bambini e delle bambine per una società capace di futuro
Milano - 13 febbraio

Seminario per la presentazione delle ricerche e percorsi di progettazione partecipata
svolti nei 12 Comuni dell' ex distretto socio sanitario San Giorgio di Piano
San Pietro in Casale (Bo) - 27 marzo

Piccoli Grandi Cittadini della Piccola Grande Italia - Quali politiche per
l'infanzia nei piccoli comuni (in collaborazione con Legambiente)
Tresigallo (Fe) - 27 aprile

Spazi di libertà - Autonomia e sicurezza per i bambini e le bambine in città
Piacenza - 13 maggio

Altre iniziative

Partecipazione alla fiera “DOCET - Idee e materiali per l'educazione e la
didattica”
Bologna - 15/18 aprile

Corso di formazione “3P: pace, partecipazione, progetto” nell'ambito del
Programma europeo *Youth*
prima fase - Libano (Beirut) dal 26/12/2003 al 5/01/2004
seconda fase - Castel San Pietro Terme (Bo) - 24 luglio/1 agosto

COLLANA DI QUADERNI

I quaderni di Camina:

- Bambine e bambini si fanno strada *a cura di Valter Baruzzi*
- Esperienze di progettazione partecipata negli USA *a cura di Donatella Venti, Valter Baruzzi, Manuela Capelli, Giovanni Ginocchini e Maria Rosa Morello*
- La democrazia s'impara, *di Valter Baruzzi e Anna Baldoni*
- 12 colori per 12 comuni *a cura di Anna Rosa Fava, Marcello Balzani e Antonio Borgogni*



Il quaderno numero 5 di Camina, raccoglie, a pochi mesi dal Convegno “Future Città, nuovi cittadini”, i contributi e gli interventi presentati durante le due giornate di lavoro svoltesi a Bologna il 4 e 5 febbraio 2004.

La preparazione al convegno – organizzato dal Centro Camina e dalla Regione Emilia-Romagna – ha coinvolto, per alcuni mesi, gruppi di lavoro composti da rappresentanti dei diversi settori regionali e degli Enti locali, operatori del Centro Camina, progettisti, insegnanti, studenti, pedagogisti, educatori di strada, rappresentanti del mondo dell’università, architetti, che hanno affrontato – a partire dall’infanzia e dall’adolescenza – i temi della trasformazione del territorio, della sostenibilità e della città come luogo di partecipazione in una prospettiva interdisciplinare ed interistituzionale.

Tre sono stati gli ambiti essenziali approfonditi dai gruppi di lavoro che hanno elaborato e presentato i seguenti documenti:

- *Il cambiamento della città e la trasformazione del territorio*, gruppo coordinato da Vanni Bulgarelli, ha sviluppato temi quali il cambiamento della pubblica amministrazione alla luce dell’interazione con bambini e adolescenti, la connessione tra le diverse reti di città: sane, sicure, sostenibili, amiche dei bambini, il rapporto con il terzo settore, le relazioni tra sostenibilità, educazione e partecipazione ed in particolare il coinvolgimento degli adolescenti.
- *Comunità educanti*, gruppo coordinato da Viviana Tanzi, ha affrontato tematiche relative al quotidiano, al senso d’appartenenza, alla solidarietà ed al mutuo aiuto, ai rapporti intergenerazionali, alle differenze di genere, alla dimensione interculturale, ai media, alle relazioni con il mondo economico, all’equilibrio fra tempi di cura e tempi di lavoro ed alla qualità degli spazi delle città.
- *La partecipazione dei bambini e degli adolescenti*, gruppo coordinato da Valter Baruzzi ha posto al centro i temi dei diritti di cittadinanza di bambini e adolescenti, del dibattito sulla ‘governance’, della progettazione e dell’urbanistica partecipata, del ruolo della scuola nella promozione dell’esercizio alla democrazia, del rischio della manipolazione dell’infanzia e dell’adolescenza.

Di seguito ai documenti, presentiamo i contributi di Alfredo Carlo Moro, “I diritti di cittadinanza delle persone di età minore”; Andrea Canevaro, “Educazione alla cittadinanza tra precarizzazione e fiducia”; Giancarlo Paba, “Bambini e costruzione della città”; Elisa Manna, “Minori e TV: media education, sussidiarietà e solidarietà”.

Il volume è completato dagli interventi di Lorenzo Campioni, Paolo Tamburini, Michele Zanelli e da otto brevi interviste rivolte da Marco Dallari ad alcune personalità del mondo politico, economico e sociale.

Il convegno – e questo volume in particolare – intendono offrire tali riflessioni a fondamento di un dialogo che la Regione Emilia-Romagna desidera promuovere con politici, amministratori pubblici e locali, forze sociali, economiche e sindacali, università, scuola, bambini e adolescenti. L’obiettivo è il rilancio delle azioni necessarie a dare nuove prospettive alle politiche dell’infanzia e dell’adolescenza nel rispetto dei diritti delle future generazioni.

I curatori

Il cambiamento della città e la trasformazione del territorio

a cura di Vanni Bulgarelli*

Componenti del gruppo di lavoro che ha realizzato il documento:	
Vanni Bulgarelli	coordinatore
Antonella Busetto	referente Servizio Politiche Familiari, Infanzia e Adolescenza Regione Emilia-Romagna
Monia Guarino	referente Camina
Anna Rosa Fava	coordinatrice Centro Camina
Lucio Agrotti	Servizio Pianificazione Territoriale Offerta Scolastica formativa RER
Nives Babini	dirigente Decentramento Comune di Ravenna
Aldo Bacchiocchi	vice presidente ANCI ER, sindaco San Lazzaro di Savena
Cosimo Braccesi	Servizio Promozione e Sviluppo delle politiche per la sicurezza e della Polizia locale RER
Rita Dondi	Servizio Affari Legislativi e Qualità della Normazione RER
Michele Ferrari	Progetto Agenda 21 Comune di Ferrara
Nives Garuti	Assessorato Istruzione e Pari opportunità Comune di Modena
Antonio Gioiellieri	direttore ANCI Emilia-Romagna
Luciano Gobbi	assessore Compatibilità Ambientale Urbana, Comune di Reggio Emilia
Piero Orlandi	Servizio programmazione e sviluppo dell'attività edilizia RER
Pamela Meier	assessore Ambiente Provincia di Bologna
Umberto Rossini	Servizio Politiche abitative RER
Lia Sermenghi	Assessorato Mobilità e Trasporti RER

* Pedagogista, è presidente dell'Azienda regionale per il diritto allo studio universitario di Modena e Reggio Emilia e si occupa da tempo di temi ambientali e dello sviluppo urbano. È stato dirigente al Ministero dell'Ambiente e consigliere dell'Agenzia Nazionale per la Protezione dell'Ambiente; ha tra l'altro partecipato al Progetto "Le città sostenibili delle bambine e dei bambini".



Considerazioni iniziali

Da secoli la città è un concentrato straordinario di energie e di contraddizioni, è il luogo in cui vivono e probabilmente sempre più vivranno in futuro, in Italia, in Europa e nel mondo, la gran parte delle persone. I modelli di insediamento urbano sono in costante trasformazione, si contaminano, interagiscono come ogni organismo vivente e sono lo specchio, talvolta deformato, della società che li abita, con le opportunità, i problemi, le attenzioni, le diverse risorse che le comunità locali e nazionali possono in loro riversare.

La tendenza in essere in Europa e in molte aree italiane sembra convergere verso un modello di città diffusa, con un centro storico fortemente riconoscibile e una indistinta periferia, che ingloba aree rurali a densità variabile, costantemente segnata dalle infrastrutture di servizio, della mobilità e dalle aree produttive, quasi senza soluzione di continuità, senza più una netta distinzione tra le diverse parti della conurbazione sparsa.

Le città sono quasi sempre state edificate da pochi per molti, secondo precise gerarchie politiche, economiche, sociali: in questo senso riflettono gli assetti di potere della società che le ha costruite.

Per questo, in primo luogo, è necessario riconoscere la cittadinanza politica dell'infanzia da parte degli adulti detentori del potere: quello politico in primo luogo, democratico e rappresentativo, che dovrebbe riconoscere tutte le istanze e le soggettività presenti nella comunità urbana; quello economico, che dovrebbe risarcire l'utilità economica rappresentata dai ragazzi e dagli adolescenti, nella società dei consumi, anche attraverso investimenti coerenti con la promozione del benessere di questa parte della società; il potere della conoscenza e della cultura, che dovrebbero aiutare una comunità a riconoscere e ritrovare tutte le parti di se stessa, dando voce e funzione generale riconoscibili all'infanzia e all'adolescenza, non più solo oggetti di attenzione, ma soggetti di proposta, in quanto detentori di diritti e competenze.

Nella città diffusa si pone, tra gli altri, un problema in più circa i contributi che lo spazio urbano, i suoi elementi storico-architettonici o naturali più significativi e riconoscibili, anche sul piano estetico, offrono ai processi di maturazione identitaria nell'infanzia e più in generale all'identità comunitaria nei giovani. C'è dunque una specificità del discorso sulla città, che riguarda non solo la sua dimensione propriamente strutturale e funzionale, ma la sua storia, il suo paesaggio e i suoi tempi. La città è organizzata secondo i tempi dell'economia e degli adulti produttori-consumatori.

I tempi dei ragazzi sono forzatamente adattati a questa organizzazione, ne sono una componente costitutiva, in primo luogo per consentirne il ruolo precoce di consumatori-utenti.

Nelle città del mondo e spesso anche nelle nostre città dell'occidente, l'infanzia è come una tribù nomade, vive prevalentemente in riserve spaziali e temporali, passa talvolta con chiasso e colori, ma non lascia tracce di sé nella città fisica. Restano gli spazi e il tempo che gli adulti hanno ritenuto opportuno e utile concedere.

Gli adulti sono quindi i mediatori necessari per affermare i linguaggi propri della soggettività dell'infanzia e dell'adolescenza. Per farlo servono codici-ponte e il riconoscimento di comuni obiettivi.

In fondo ciò che distingue una comunità urbana da un semplice agglomerato di edifici e persone è un'idea comune dei luoghi e degli spazi, è un progetto condiviso di convivenza, di destino collettivo, fondato su istanze elementari. In queste istanze c'è certamente quella di far crescere bene le future generazioni. Tuttavia manca piena consapevolezza che questa fondamentale opzione non basta, perché il contesto di vita offerto oggi all'infanzia e all'adolescenza nelle città tende a negare aspetti fondamentali di quell'assunto.

Il linguaggio della sostenibilità, della qualità ambientale e sociale dello sviluppo urbano diventa allora il possibile codice, il linguaggio che adulti e ragazzi possono insieme creare, parlare e comprendere, per capirsi meglio e costruire insieme non moderne Babele, ma luoghi idonei al progetto di vita che gli individui (tutti), organizzati in comunità, scelgono, con regole democratiche.

Il linguaggio della sostenibilità è in fondo il linguaggio che parla non solo meglio alla nostra componente biologica, naturale, ma è anche quello che richiede la più elevata crescita culturale, il più alto sforzo creativo, per contrastare la presunta ineluttabilità dei processi degenerativi indotti da uno sviluppo che sembra, forse apparentemente, privilegiare la componente economica e il potere senza valori.

Nella nostra regione, in termini più generalizzati e prima ancora in alcune realtà locali, si è fatta progressivamente strada la consapevolezza che il benessere dell'infanzia, pensato, progettato e realizzato secondo gli schemi degli adulti e i modelli di sviluppo socio-economico e quindi insediativo scelti e consolidati non basta più. Anzi, progressivamente questi schemi rischiavano di minacciare il benessere diffuso, faticosamente e duramente costruito, anche per le nuove generazioni.

Le tante esperienze prodotte in molte città confermano una sensibilità crescente e l'uso di una strumentazione più coerente con l'obiettivo di migliorare complessivamente la qualità della vita nelle città, partendo anche da una diversa attenzione all'infanzia. Tuttavia appare evidente che queste iniziative non hanno ancora assunto un carattere strutturale e trasversale alle scelte e alle decisioni che investono l'insieme delle strategie politiche della pianificazione urbanistica e territoriale. Nel cambiamento della città, l'infanzia e l'adolescenza non sono ancora riconosciute come possibili soggetti portatori di codici essenziali, per costruire il linguaggio della sostenibilità, utile all'insieme dei cittadini. Come soggetti portatori di consenso e di dissenso.

Tali problemi, ancora una volta, scoprono nervi sensibili circa l'organizzazione sociale e politica degli adulti: i processi decisionali sono parzialmente visibili, hanno andamenti carsici e la partecipazione non è ancora pienamente "processo di assunzione collettiva di responsabilità" sulla base di conoscenza e comprensione dei problemi e delle possibili soluzioni; gli obiettivi sono tuttora fortemente condizionati dagli interessi diretti del potere economico, non sempre funzionali o coincidenti con gli interessi generali della comunità; la strumentazione culturale di operatori

e tecnici è ancora condizionata dalla separatezza dei linguaggi disciplinari, dalla frammentazione delle competenze formali e sostanziali.

Per questo, aprire spazi di interlocuzione strutturata coi ragazzi, costruita in modo idoneo alle forme di comprensione e di espressione proprie dell'infanzia e dell'adolescenza, significa aprire ad un nuovo livello di partecipazione dei cittadini tutti, di una *governance* che, senza eludere la responsabilità connessa all'esercizio del potere delegato nei sistemi di democrazia rappresentativa, chiami alla condivisione dei percorsi di decisione e alla composizione dei conflitti.

La forma assunta dalla città contemporanea ha enfatizzato gli elementi di ostilità verso chi non possiede specifici requisiti e abilità e non sa usare la città, così com'è.

Paradigmatico è il tema della strada, assunta come metafora delle complesse funzioni dello spazio pubblico. Sino ad un passato relativamente recente, nelle nostre città, la strada era luogo d'incontro e socializzazione primaria per i ragazzi, non alternativa alle strutture protette e propriamente dedicate all'infanzia, ma integrativa di queste. Nella città della famiglia mononucleare poco numerosa, del lavoro industriale, l'organizzazione degli insediamenti residenziali e la loro tipologia rispondono alla necessità di affermare tempi e abitudini sempre più parcellizzati e individualizzati. L'elemento comunitario si perde nelle riservate casette unifamiliari e nei condomini dagli appartamenti serrati. La strada, elemento principale di collegamento, di relazione soprattutto con la rete più corta delle conoscenze interpersonali, diventa parte di un reticolo ostile di barriere insormontabili per chi, come i bambini, non può percorrerla con l'unico mezzo idoneo: l'automobile. Le strade per i ragazzi invece di unire separano. I nostri quartieri di attraversamento (anni '50-'60 e oltre), con lo sbocco privato direttamente sulla strada pubblica e la possibilità di accesso diretto coi mezzi a motore, rafforzano la parcellizzazione, la frammentazione delle entità mononucleari ed inoltre aumentano l'insicurezza nella mobilità sia dei singoli che collettiva.

Le strategie più recenti volte a organizzare gli insediamenti in "aree chiuse" al traffico veicolare, riproducendo, seppure in forma spuria e contraddittoria, un sistema a "corte", colgono l'esigenza di compattare strutture residenziali, aree di gioco, aree di servizio e luoghi di condivisione, collegate da percorsi non veicolari, dove la gerarchia dei mezzi è finalmente corretta: pedone, ciclo, motoretta, mezzo pubblico, auto.

La partecipazione dei ragazzi alla formulazione di proposte e alle scelte è ovviamente parte di un percorso formativo ed educativo. Partecipare è premessa per conoscere e viceversa. Su questo possono svilupparsi strategie integrate tra scuola, associazioni, istituzioni locali molto importanti e ancora inadeguate, soprattutto per gli adolescenti.

La recente normativa regionale in materia di pianificazione urbanistica e territoriale può aprire importanti spazi di intervento. La predisposizione dei Piani

Strategici può essere occasione per formulare il quadro conoscitivo non solo con gli elementi relativi alle persistenze fisiche da salvaguardare, alle criticità naturali e alle invarianti ambientali, ma anche con gli indicatori sociali che si intendono perseguire e quindi con uno specifico riferimento alle istanze proprie dell'infanzia, traducibili in indicatori e linee guida degli interventi urbanistici.

Il Piano Strategico e il Piano Operativo possono essere opportunamente integrati dalle possibili implicazioni funzionali dettate, in tema di servizi e organizzazione della città, dalle indicazioni provenienti dai circuiti di partecipazione dei cittadini come quelli relativi alla sicurezza, alla salute, alla socialità e, appunto, da quelli nei quali sono protagonisti i ragazzi e gli adolescenti.

La città non è solo il suo spazio e la sua dimensione fisica: è ovviamente l'insieme delle relazioni, delle funzioni, delle identità che in essa coesistono. Le due caratteristiche si condizionano e si intrecciano. Per questo, una individuazione più puntuale dei caratteri contemporanei dell'infanzia e dell'adolescenza, delle istanze specifiche presenti e degli elementi che possono diventare valore generale condiviso da altre componenti sociali, dovrebbe essere decisamente assunta dalla politica.

Lo scopo specifico di questo lavoro di approfondimento consiste in una valutazione dello stato di attuazione delle linee promosse e maturate nella regione e dalla Regione, delle criticità emerse e delle proposte utili allo sviluppo degli obiettivi.

Centro dell'analisi è la qualità dell'organizzazione urbana in termini di spazi, servizi e relazioni, conseguibile anche attraverso idonei assetti urbanistici e dotazioni strutturali, finalizzata ad una migliore qualità della vita dell'infanzia e dell'adolescenza nella città e quindi ad una più elevata qualità ambientale e sociale dello sviluppo urbano. Tale analisi è condotta in termini di verifica di efficacia dei percorsi partecipativi intrapresi attraverso una molteplicità di progetti e di reti di progetti, che hanno assunto in parte o completamente i ragazzi e gli adolescenti come soggetti attivi.

Principi e obiettivi

1. L'organizzazione della città, intesa come assetto urbanistico degli spazi e degli insediamenti, come rete dei servizi e della logistica e come sistema delle relazioni collettive, incide direttamente nella vita dei ragazzi e degli adolescenti, ne condiziona la crescita biologica, culturale e formativa. Il processo di organizzazione della città accompagna storicamente il progetto di società che la sottende, ne è il riflesso spesso deformato, ma nel quale, in fondo, sono riconoscibili i tratti della sua identità, percepita e vissuta come dato mutevole e diversamente compreso dai cittadini e, tra questi, dai ragazzi e dagli adolescenti. La qualità della città, la qualità sociale e ambientale del suo sviluppo, della sua economia, della sua organizzazione urbanistica, riguarda tutti i componenti della comunità che la abitano, ed è una delle condizioni essenziali per assicurare loro la migliore qualità della vita, individuale e collettiva. La città è uno straordinario

concentrato di contraddizioni e di energie, che non possono ricomporsi in via definitiva, ma vivono nei conflitti, nei diversi interessi e progetti individuali, confinati nei suoi limiti spaziali. L'orizzonte dilatato delle opportunità, offerto dalla tecnologia e dalle lunghe reti della globalizzazione economica e culturale, presuppone sempre un punto di vista, seppure in costante movimento, e per un numero crescente di persone. È la città il punto da cui guardare il mondo e sempre più il mondo sembra guardare alla città come modello imprescindibile di organizzazione della vita collettiva. In questo complesso di dinamiche vanno collocate le azioni pubbliche finalizzate ad assicurare alle ragazze e ai ragazzi, ai giovani, nel loro luogo privilegiato di vita: la città, le più favorevoli condizioni di vita e le più ampie opportunità di crescita. Questa qualità si declina innanzitutto ricucendo il rapporto tra infanzia e spazio urbano.

2. L'integrazione delle politiche e delle azioni, che in diversi modi e con diversi contenuti vengono condotte nelle città della nostra regione dalla pubblica amministrazione a favore dell'infanzia e dell'adolescenza, costituisce un valore, che determina maggiore efficacia ed efficienza. Integrazione delle analisi e delle risposte condivise significa inoltre dare corpo, rendendolo meglio leggibile, al progetto di società, che la città costruita dovrebbe rappresentare o favorire. Infanzia e adolescenza, nelle loro diverse problematiche, sono parte esplicita di tale progetto; ne vanno riconosciuti i diritti, le competenze, le esigenze, ne va promosso il protagonismo, ne vanno assunti i bisogni e le aspirazioni, come indicatori della qualità della vita urbana e della capacità di tenuta dei valori fondanti la comunità e il suo progetto. Integrazione delle strategie non significa negazione della specificità, della competenza specialistica applicata all'analisi dei temi e al loro svolgimento, o prevaricazione delle specifiche responsabilità dei diversi apparati amministrativi, verso generiche e onnicomprensive strutture detentrici esclusive della conoscenza e della risposta globali. L'integrazione è tale in quanto avviene tra soggetti e processi diversi, che operano in vario modo sul medesimo corpo urbano, un corpo unitario e articolato. L'articolazione in molteplici azioni dell'intervento pubblico non esclude, anzi implica, una idea di città, un progetto generale nel quale anche ragazzi e adolescenti possano riconoscersi.
3. La città è il luogo nel quale è possibile sperimentare modelli di organizzazione urbana che realizzino più elevati obiettivi di qualità sociale e ambientale dello sviluppo, che aumentino il benessere diffuso, riducendo gli impatti conseguenti sull'ambiente e sulle strutture sociali, promovendo la crescita, la tutela e l'accesso ai beni collettivi ovvero alle risorse pubbliche, a partire dallo spazio pubblico urbano. La città, come luogo e mezzo per migliorare le proprie condizioni di vita, deve consentire di riconoscere tra loro le comunità che la abitano, rafforzando i caratteri e le prerogative individuali attraverso un contesto collettivo coeso, che valorizza le diversità soggettive, senza spezzare i fili del progetto. Il riconoscimento dell'infanzia e dell'adolescenza come portatori di istanze politiche, che incidono cioè sul progetto e sul suo segno, è essenziale ad ogni costruzione di

strategie integrate in grado di intervenire efficacemente sull'organizzazione della città, per renderla più sostenibile. Tale riconoscimento, ovviamente reciproco, non deve limitarsi al pure importante ambito delle istituzioni pubbliche, che per definizione sono chiamate a rappresentare tutti i cittadini e non soltanto gli elettori. Il riconoscimento della soggettività politica dell'infanzia e dell'adolescenza è un processo che deve credibilmente maturare nelle diverse componenti della comunità, ovvero nelle diverse comunità, a partire da quelle degli interessi economici, della cultura e delle organizzazioni sociali e sindacali.

4. L'assunzione di strategie di sostenibilità urbana, non ridotta alle utili procedure amministrative o ad azioni solo promozionali, implica l'individuazione dei soggetti sulla cui partecipazione e sul cui consenso si formano le scelte di fondo, quindi il riconoscimento reciproco di tutti i soggetti che possono sostenerla. I ragazzi e gli adolescenti possono essere tra i protagonisti del percorso, cioè diventare soggetti riconoscibili e ascoltati, in grado di sostenere progetti condivisi perché chiamati a costruirli. Una delle chiavi di lettura della città e delle sue diverse sostenibilità è offerta dall'intergenerazionalità che si misura non solo nel rapporto giovani-adulti, ma anche all'interno della straordinaria e multiforme età evolutiva. Favorire i raccordi nei passaggi generazionali – in particolare tra infanzia e adolescenza –, investire sulle giovani generazioni che si affacciano all'età adulta, significa riconoscere loro competenze, autonomia e capacità di rappresentare, attraverso la partecipazione, istanze molteplici e confrontarle con altri soggetti della città. Le complesse relazioni esistenti tra i diversi punti di una linea continua che si muove tra azioni di protezione, tutela ed educazione e azioni di promozione della partecipazione, della competenza e dell'autonomia, non possono essere semplificate dalla contrapposizione tra gli estremi. Non c'è autonomia e partecipazione effettiva dei ragazzi e degli adolescenti se non c'è nei contesti di vita protezione e tutela e viceversa. La graduazione dei componenti è affidata agli adulti: operatori, famiglia, reti di relazioni educative e aggregative, che dovrebbero favorire, nelle diverse fasi della crescita, la capacità di articolare autonomamente la concettualizzazione e l'espressione delle proprie istanze, relazionandole con quelle degli altri cittadini e degli altri gruppi sociali. Tale approccio è tanto più necessario in quanto infanzia e adolescenza non presentano solo un'articolazione relativa alle diverse fasi della crescita, ma a loro volta dalle condizioni sociali, economiche e culturali. In questo senso particolarmente utile è la promozione delle relazioni intergenerazionali tra i ragazzi, praticamente abbandonate a favore di una frammentazione per segmenti sempre più omogenei di fasce di età, secondo gli schemi propri delle strutture educative e delle agenzie culturali e sportive.
5. Per partecipare adeguatamente alle scelte verso la sostenibilità urbana i ragazzi devono essere informati, devono conoscere la città per quello che è, come si è configurata, come funziona nelle sue diverse parti, osservare criticamente i comportamenti propri e degli altri e come i cittadini adulti la usano. I ragazzi

non sono solo oggetto di azioni educative e formative volte ad apprendere l'uso corretto della città, il rispetto delle regole, ma possono concorrere a registrare abusi, violazioni, comprendendo così in modo più efficace la realtà dell'organizzazione urbana contemporanea e non solo le sue teorie. La partecipazione dei ragazzi e degli adolescenti va organizzata sulla base delle competenze e dei livelli di comunicazione più efficaci, di volta in volta raggiunti, nelle diverse età di crescita. Va posta in diretta relazione con gli adulti, in particolare coi portatori di interessi diversi e, attraverso il mediatore educativo e quello politico, insieme individuare i possibili punti di sintesi condivisa. I percorsi partecipativi sviluppati recentemente vanno sottoposti a verifica di efficacia. Non possono essere assunti come iniziative o attività educative fini a se stesse o sostanzialmente come spunti utili agli educatori. Trattandosi di processi che hanno come riferimento la città fisica, quindi l'insieme delle relazioni e delle funzioni possibili attraverso una data struttura urbana, la partecipazione è efficace se segna le decisioni e non resta solo come fatto procedurale o descrittivo.

6. Il diritto alla mobilità sostenibile, mitigata nei suoi impatti sull'ambiente, sulla salute e sui tempi di vita, riguarda anche l'infanzia e l'adolescenza, seppure in forme assai diverse e certamente più contraddittorie con il crescere dell'età e quindi dell'autonomia nella scelta dei mezzi, dei percorsi e dei tempi. Anche per questo è decisiva la continuità nell'azione partecipativa e di responsabilizzazione dei ragazzi nella costruzione di itinerari, modelli di fruizione e di comportamento. L'azione complessiva di governo nella duplice direzione del trasporto pubblico e della rete di viabilità può beneficiare di una maggiore attenzione verso la mobilità dei ragazzi, per rendere i loro spostamenti quanto più possibile autonomi e sicuri, a seconda dei diversi gradi di autonomia personale confrontati e verificati insieme con le famiglie e gli educatori.
7. La nuova crescente attenzione ad una residenzialità urbana di qualità, più ricca nel progetto urbanistico, nei servizi, nelle tipologie architettoniche e nei materiali edilizi, ha nelle esigenze dei ragazzi e dei giovani residenti indicatori importanti di innovazione e qualità. In primo luogo lo spazio residenziale dovrebbe essere tale da assicurare: sicurezza nell'autonoma organizzazione delle attività relazionali dei ragazzi e degli adolescenti, spazi e servizi idonei e raggiungibili con un elevato grado di autonomia, ricostruzione di elementi propri della comunità di prossimità, attraverso un ripensamento dello spazio pubblico, inteso anche nella sua funzione di spazio identitario del quartiere o del rione o dell'isolato. Ma questa prospettiva, concretamente avviata in diverse realtà regionali per i nuovi insediamenti, non può contare sull'espansione illimitata della città, sulla sua ulteriore dilatazione. Soprattutto le periferie della prima espansione urbana degli anni '50-'60, schiacciate tra un centro storico solitamente oggetto di particolari attenzioni e di funzioni pregiate e una periferia di seconda generazione ricca di servizi, spazi verdi, ampia viabilità, potranno essere oggetto di azioni per una residenzialità di qualità, in sintonia con le

più recenti innovazioni. Questo richiede una cura straordinaria. Non sono sufficienti gli strumenti sin qui sperimentati per la “riqualificazione urbana”, talvolta attuati con esiti controversi, a fornire una risposta efficace. Una nuova strumentazione culturale, prima ancora che giuridica e amministrativa, sulla direttrice dei “contratti di quartiere”, potrebbe aprire un percorso fecondo, in grado di riorganizzare spazi urbani da destinare a nuova residenza e quindi anche all’insediamento di famiglie con ragazzi e adolescenti, caratterizzati da benefici economici, funzionali e culturali.

8. Il diritto alla sicurezza personale, intesa non solo come protezione-prevenzione, ma come conoscenza di percorsi, spazi, tempi, di punti di riferimento, finalizzata allo sviluppo delle molteplici abilità che concorrono all’uso autonomo della città, è per i ragazzi e gli adolescenti un punto fondamentale di affermazione di autonomia e di libertà. Anche in questo caso, tutta la società può beneficiare di un approccio non patologico al problema, essendo i ragazzi e in particolare gli adolescenti utilizzatori spesso privilegiati, per certi tempi e per certi spazi, della città. Da oggetto di controllo sociale, gli adolescenti e i giovani, sempre seguendo un approccio intergenerazionale, possono diventare guide nella conquista di nuove sicurezze per tutti, soggetti della comune azione di controllo sociale dello spazio urbano, e non oggetti. I fenomeni che li vedono talvolta protagonisti negativi nelle relazioni coi coetanei, con gli adulti o coi più piccoli, devono far riflettere e orientare le azioni dei poteri pubblici, che pongono giustamente l’accento all’organizzazione degli spazi e dei tempi della città, anche ai fini del controllo del territorio e della sicurezza dei suoi cittadini. Spesso i ragazzi sono i migliori conoscitori del territorio urbano e in questo senso hanno competenze formidabili da mettere a disposizione di un progetto condiviso di convivenza pacifica e di promozione di sicurezza.
9. Il diritto alla salute, secondo la corretta accezione di promozione di benessere e non solo di rimozione delle patologie, ha nell’infanzia e nell’adolescenza specifiche e dense espressioni. Interi comparti di servizi sociali sono dedicati a presidiare e assicurare tale diritto. Eppure solo recentemente l’attenzione sui determinanti della salute ha portato a considerare la qualità degli ambienti di vita quale elemento essenziale per assicurare il diritto al benessere all’infanzia e all’adolescenza. Le strutture socio-economiche, coi comportamenti che inducono sul piano dei consumi e degli stili di vita, spesso a rischio, hanno nell’organizzazione urbana alcuni decisivi paradigmi. L’inquinamento dell’aria, determinato soprattutto dalla circolazione dei veicoli con motore a combustione; l’incidentalità provocata da una circolazione veicolare infestante, maleducata, spericolata. La città asseconda poi, in misura fisicamente percepibile, modelli comportamentali che possono enfatizzare ansie e insicurezze.
10. La conoscenza della storia della propria città, delle sue diverse trasformazioni, degli edifici, del rapporto tra città fisica e organizzazione sociale ed econo-

mica, è particolarmente importante per i ragazzi nei processi di conquista della cittadinanza reale, soprattutto nell'era della globalizzazione economica e culturale, della multiculturalità e dell'integrazione tra popolazioni migranti. Attraverso un percorso in cui la scuola è tra quei soggetti che svolgono un ruolo determinante e centrale, possono tuttavia essere promossi percorsi e itinerari svolti da associazioni, centri di studio, singoli testimoni o da idonee strutture formative ed educative del territorio. I percorsi di cittadinanza dei ragazzi e degli adolescenti hanno infatti necessità di un radicamento culturale più forte; tale principio riguarda ovviamente tutti i cittadini e i giovani di più recente immigrazione in particolare, per i quali la conoscenza della città è una condizione indispensabile per poterne usarne al meglio e in modo appropriato le opportunità. La mappa dei percorsi e degli spazi non si costruisce solo attraverso un personale itinerario di prove ed errori, ma anche con l'apprendimento critico dell'apparato simbolico, che spesso sottende una certa organizzazione urbanistica della città. Anche questo è un tassello del più ampio mosaico che definisce il senso di appartenenza e quindi di responsabilità, per la comunità in costante divenire e la sua espressione fisica. Soprattutto nel momento in cui sono sempre più visibili, ma non è certo un fenomeno solo dell'oggi, più comunità urbane contigue che disegnano aree distinte della città e un modo diverso di viverla e concepirla, i processi della sua futura trasformazione fisica devono essere capaci di produrre nuove e reiterate sintesi, pena la frammentazione e la separazione (ghettizzazione) anche fisica delle componenti.

11. Il principio generale della coerenza dei processi di innovazione della pubblica amministrazione con gli obiettivi posti implica l'adozione permanente del metodo della verifica dei risultati, che favorisca la costituzione di "processi produttivi di qualità" per obiettivi, definendo idonei strumenti di programmazione e valutazione, premianti l'integrazione e non solo la specializzazione. A questo fine vanno individuati e realizzati strumenti idonei e permanenti di documentazione, ricerca e conoscenza delle azioni condotte dai diversi settori del medesimo ente o di enti affini al fine di costruire "linee lunghe, durevoli di conoscenza" disponibili per gli operatori e i cittadini. Il monitoraggio delle azioni, la definizione di indicatori appropriati per la misurazione degli obiettivi raggiunti, la costruzione di una memoria condivisa dei processi, accessibile e non settoriale, sono strumenti probabilmente indispensabili per il futuro, anche in relazione alla mole enorme di iniziative e progetti intrapresi dal sistema regionale emiliano-romagnolo.

Proposte e azioni

Nell'esperienza concreta la Regione Emilia-Romagna e gli Enti locali hanno sviluppato una strategia di promozione della condizione dell'infanzia e dell'adolescenza, che ha legami e convincimenti profondi nel tempo, radicati nella società e diffusi nei territori. In tempi successivi si è sviluppata una serie sempre più affinata

e puntuale di normative, espressione di principi e obiettivi, di progetti e azioni, che hanno qualificato e consolidato nel tempo un sistema evoluto di risposte dinamiche ai problemi vecchi e nuovi della società regionale.

La nuova generazione di normative e progetti nei settori specifici dell'infanzia e dell'adolescenza, in parte collegati all'attuazione di normative nazionali, dell'edilizia, dell'urbanistica e dell'assetto del territorio, della sicurezza urbana, della salute e della promozione della cittadinanza sociale, ha posto le premesse per una più puntuale integrazione degli interventi e il superamento delle criticità presenti, ponendo al centro il cittadino in età evolutiva. Tali interventi hanno incrociato i percorsi intrapresi dagli Enti locali territoriali più dinamici, volti a sperimentare nuove forme di promozione della partecipazione e nuovi modelli di *governance*. In una fase di risorse pubbliche calanti e di perdita di spinta propulsiva da parte del governo centrale, che ha ridotto o eliminato molteplici assi di intervento coerenti con i principi sopra espressi, diventa decisiva la capacità non solo delle pubbliche amministrazioni, ma dell'intera società regionale di fare sistema, assumendo esplicitamente i cittadini più giovani come interlocutori privilegiati nella costruzione del progetto regionale per il futuro delle nostre città e dei nostri cittadini.

1. **Integrazione delle politiche dei settori.** Senza stravolgere le specifiche finalità della normativa di settore è utile condurre una ricognizione puntuale delle norme e dei progetti finalizzata a individuare i punti di connessione e di snodo con i problemi dell'infanzia e dell'adolescenza, favorendo allo stesso tempo una più forte interlocuzione e promuovendo ulteriormente il protagonismo tra le organizzazioni dell'economia, della cultura, dell'associazionismo, per la costruzione di un sistema integrato di risposte ai temi della qualità urbana per i ragazzi e gli adolescenti, strettamente collegata ai disegni generali di qualità ambientale e sociale dello sviluppo regionale e locale. Gli strumenti di innovazione della *governance* come le Agende 21 locali, il Piano Sociale che erediterà l'importante ed innovativa esperienza della L. 285/97, i Piani di Zona che dovranno sempre più garantire azioni specifiche per l'età evolutiva, i Piani della Salute o iniziative più specifiche come le Città amiche dei bambini e delle bambine, vanno ricondotti sistematicamente ad una strategia unitaria, prescindendo dalla collocazione funzionale degli stessi nei diversi settori della PA. Tale obiettivo può essere perseguito anche attraverso l'istituzione di tavoli intersettoriali ed interistituzionali per confrontare ed armonizzare le iniziative dei diversi ambiti e fornire organicità agli interventi sul territorio.
2. **Monitoraggio e documentazione delle azioni presso la Regione e gli Enti.** Funzionale all'integrazione è l'affinamento degli strumenti conoscitivi dell'insieme delle azioni e degli esiti prodotti in ambito regionale e locale. La valorizzazione dei risultati e la concreta percezione di efficacia degli stessi presuppongono la loro conoscenza e la diffusione tra gli operatori, tra le rappresentanze politiche e sociali. Tale strumentazione è il presupposto per una efficace circolazione delle esperienze, per la valutazione delle criticità e per una migliore allocazione delle

risorse pubbliche e private. Questo processo non può prescindere dal fondamentale contributo dell'Osservatorio per l'Educazione stradale e la sicurezza della Regione Emilia-Romagna e del Centro Camina e dall'esperienza di monitoraggio e valutazione della L. 285/97 riportata nel rapporto regionale sull'ultimo triennio di attuazione della legge stessa.

3. **Valutazione e indicatori degli esiti degli interventi.** L'individuazione e la definizione per ogni progetto degli obiettivi specifici e dei conseguenti indicatori di efficacia possono rappresentare non solo un opportuno elemento di verifica, ma essere parte del processo attraverso il quale si determinano il coinvolgimento dei cittadini sin dalla fase di impostazione dei progetti e l'intreccio con altre azioni settoriali, approfondendo nello stesso tempo la specificità delle problematiche coinvolte. In realtà molti degli indicatori utilizzati in campo ambientale e sociale sono rappresentativi della qualità urbana e quindi interessano anche ragazzi e adolescenti; più raramente vengono utilizzati indicatori specifici, in grado di consentire una valutazione più puntuale di efficacia del progetto o dell'intervento specifici. A questo proposito l'Osservatorio regionale dell'infanzia e dell'adolescenza avrà un compito decisivo nella costruzione e definizione degli indicatori più propriamente sociali da utilizzare nelle diverse aree di vita del bambino e dell'adolescente, in particolare tramite il costituendo Centro di Monitoraggio che affronterà anche le tematiche degli interventi indirizzati verso i giovanissimi sul tema della sicurezza stradale. Potranno essere disponibili un maggior numero di informazioni e di conoscenze. Sarà indispensabile pertanto effettuare le necessarie integrazioni ed armonie con gli indicatori sviluppati dagli altri settori.
4. **Veicolazione dei risultati conseguiti.** La comunicazione dei risultati conseguiti e la loro percezione di efficacia e valorizzazione, finalizzata anche a sostenere lo sforzo partecipativo dei cittadini, sembrano costituire un nodo critico, soprattutto nei percorsi di promozione della partecipazione (Agenda 21, Piani della salute, urbanistica partecipata, Piani per la sicurezza, Piani del traffico...). Tale necessità andrebbe esplicitamente prevista e finanziata a partire dalle realizzazioni in campo urbanistico, residenziale ed edilizio, ambientale e della mobilità.
5. **Coinvolgimento di soggetti plurimi.** Un'azione generale e integrata a favore della promozione della cittadinanza dei ragazzi e degli adolescenti, di cui la scuola sempre più diventa il perno, implica il più ampio coinvolgimento di forze sociali, economiche e culturali valorizzando le singole specificità.

Gli ambiti di azione settoriale integrata qui evidenziati tengono conto delle importanti esperienze già avviate nella nostra Regione (ad es. il bando sulle nuove tipologie abitative a misura di bambini, il potenziamento della mobilità ciclopedonale all'interno degli Accordi di programma per la mobilità sostenibile, il bando sui Contratti di Quartiere).

- **Assetti urbanistici e spazio pubblico.** Nei percorsi di urbanistica partecipata, nelle conferenze di programmazione, nei piani comunali strategici e attuativi, le problematiche dell'infanzia e dell'adolescenza possono concorrere a qualificare piani e programmi. L'adozione di tale approccio deve accompagnare la formulazione dei piani, promuovere la partecipazione informata dei giovani in particolare, non solo a fini educativi, adottando gli indicatori proposti dall'infanzia, come criterio nella VAS (Valutazione Ambientale Strategica) e nella VALSAT (Valutazione Preventiva di Sostenibilità Ambientale e Territoriale).
Nella definizione dei Piani Comunali Strategici, disposta dalla recente normativa regionale urbanistica, è possibile sperimentare più efficaci strumenti di connessione tra programmazione degli interventi volti alla qualità sociale dei contesti urbani e pianificazione urbanistica finalizzata alla qualità ambientale della città. I Piani di Zona, definiti dall'art. 19 della L. 328/2000, che ampliano il quadro delle azioni possibili e dei soggetti attivi, seguendo i principi di sussidiarietà e di integrazione, possono tradursi in elementi strutturali dell'organizzazione urbana in termini di Piano Strategico dei Servizi ovvero di Piano Regolatore dei Servizi. In questo processo gli aspetti della qualità urbana, per città a misura di bambino e di adolescente, possono meglio interpretare gli obiettivi integrati di qualità sociale e ambientale dello sviluppo urbano.
- **Piano Sociale.** In questa fase di elaborazione del Piano Sociale una attenzione particolare è dedicata al tema dell'integrazione delle politiche sociali con le politiche scolastiche, per la formazione e il lavoro, sanitarie, abitative, per la mobilità. Tra gli elementi atti a facilitare l'integrazione possono essere individuati come strumenti più funzionali: l'allineamento dei tempi delle varie programmazioni, la riunificazione e semplificazione dei tavoli di confronto, il coinvolgimento dei bambini e dei ragazzi attraverso pratiche di partecipazione, la progettazione in forma integrata, la valutazione di impatto sociale.
- **Residenza.** Negli interventi regionali per l'edilizia economica pubblica, nei progetti di recupero e riqualificazione urbana, nelle normative urbanistiche e nella concreta esperienza di diversi Enti locali, si rafforzano gli strumenti di partecipazione dei cittadini alle scelte. In alcune realtà e in Regione sono stati attivati tavoli specifici e promosse azioni progettuali finalizzate a caratterizzare gli insediamenti con una elevata attenzione all'infanzia, sia nell'inquadramento urbanistico degli interventi, sia nella qualità edilizia e nell'organizzazione degli spazi, incrociando criteri di sostenibilità urbana e di qualità ambientale degli edifici. Il sostegno generalizzato e la diffusione di tali esperienze, attraverso specifici incentivi evidenziati nei bandi pubblici di finanziamento, possono consentire il consolidamento delle pratiche sperimentate.
- **Mobilità e trasporto.** La normativa risente di una distinzione settoriale marcata tra il complesso dei servizi connessi al trasporto pubblico locale, con le regole cui è soggetto il sistema, e il complesso degli interventi strutturali urbani, che

agiscono su altre modalità di trasporto. I piani della mobilità sono lo strumento per riconnettere servizio pubblico e rete strutturale, incrociando i soggetti e i principali percorsi da servire. Gli interventi per il trasporto scolastico, il potenziamento dell'uso del trasporto pubblico, la rete di ciclabili o di percorsi pedonali su cui organizzare la mobilità autonoma dei ragazzi, principalmente nei percorsi casa-scuola, l'esperienza dell'Osservatorio per l'educazione stradale e la sicurezza stradale sono un nodo strategico, anche al fine di ridurre la congestione del traffico negli orari di entrata e uscita in prossimità dei complessi scolastici, migliorando tempi di percorrenza e favorendo l'autonomia, in sicurezza, dei ragazzi. Su questo punto sono possibili sostanziali miglioramenti negli indicatori, che riguardano gran parte delle città della regione, in termini di sensibile riduzione della percentuale di ragazzi che vengono accompagnati a scuola in auto.

- **Sicurezza.** Solo in poche esperienze, delle numerose sostenute dalla Regione, i piani e i progetti di intervento strutturale urbano, finalizzati al miglioramento delle condizioni di sicurezza e di controllo del territorio, hanno esplicitamente affrontato le specificità proposte da ragazzi e adolescenti. Per questi cittadini il tema è declinato principalmente in termini di sicurezza delle aree verdi e di presidio dei luoghi più frequentati. In realtà la promozione dell'uso autonomo della città, possibile anche attraverso una specifica attenzione alle esigenze di sicurezza espresse dai ragazzi, valutata con genitori ed educatori, sostenuta da molteplici indicazioni progettuali proposte dalla Regione circa la migliore organizzazione degli spazi pubblici urbani, può concorrere a qualificare meglio lo straordinario lavoro compiuto in pochi anni dalla Regione e da molte città.
- **Salute.** Nei Piani della Salute in corso di predisposizione in diverse città sono state individuate azioni ed elaborati programmi che affrontano le relazioni tra promozione del benessere dell'infanzia, e in parte dei giovani, e organizzazione urbana della città, con una accentuazione per le problematiche della sicurezza stradale e della qualità dell'aria. Solo raramente tali programmi fanno esplicito riferimento e si raccordano con le altre azioni previste in campo ambientale, nella mobilità e nell'assetto urbanistico. Anche in questo senso una specifica indicazione della Regione, coordinata con opportune misure di incentivo (sicurezza dei percorsi ciclabili, riduzione delle concentrazioni di inquinanti nell'aria nelle aree scolastiche), può favorire iniziative locali coerenti. Su questo tema non si possono tralasciare le importanti esperienze scaturite dai progetti delle Città Sane.
- **Sostenibilità educazione-partecipazione.** Il linguaggio della sostenibilità e le sue pratiche concrete possono ricucire i rapporti tra infanzia e assetto urbano. I percorsi avviati con le Agende 21 locali, con le Agende under 21, con l'Agenda scuola, con le Città dei bambini e delle bambine, vanno proseguiti e rafforzati, determinandone una più forte connotazione unitaria. Tali percorsi consentono

ai ragazzi di acquisire criticamente tale linguaggio e di concorrere, con il loro protagonismo, a determinare nuove volontà politiche collettive per una più elevata qualità delle città e della democrazia.

- **Adolescenti.** L'infanzia è in generale nella nostra regione coinvolta in modo crescente da programmi di impegno sulle tematiche della qualità ambientale dello sviluppo urbano, le scuole e gli insegnanti in particolare svolgono un ruolo spesso decisivo in questa opera di educazione e di informazione; numerose amministrazioni locali promuovono e sostengono azioni di promozione della partecipazione dei ragazzi e predispongono progetti finalizzati al miglioramento di parti della città attraverso il concorso diretto dei ragazzi (aree verdi recuperate e attrezzate, progettazione e realizzazione di arredo urbano, spazi riconquistati...). Minore risulta il coinvolgimento degli adolescenti e dei giovani. In generale con la scuola media superiore gran parte dei progetti si interrompono. La continuità dell'azione è invece ovviamente fondamentale. Le esperienze di partecipazione civile e di coinvolgimento dei giovani ai temi della trasformazione della città e della qualità urbana sono ancora occasionali. Può essere questa l'occasione per ridefinire una strategia unitaria Regione-Enti locali-Scuole per uno specifico progetto di promozione della partecipazione dei giovani su azioni di conoscenza, progettazione e realizzazione di interventi di qualificazione urbana finalizzati al miglioramento ambientale, sociale e della sicurezza delle città, favorendo lo sviluppo di forme di solidarietà, di cittadinanza attiva, di appartenenza alla propria comunità.

Comunità educanti

a cura di Viviana Tanzi*

Componenti del gruppo di lavoro che ha realizzato il documento:

Viviana Tanzi	coordinatrice
Sandra Benedetti	referente Servizio Politiche Familiari, Infanzia e Adolescenza Regione Emilia-Romagna
Luciana Torricelli	Comune di Modena
Chiara Poccobelli	referente Camina
Giancarla Bellei	Fattorie didattiche Provincia di Modena
Argenio Mario Bocciero	insegnante, educatore di strada, Comune di Serra Mazzoni
Mirella Borghi	coordinatrice Città educative, Ravenna
Andrea Facchini	Servizio Politiche per l'Accoglienza e l'Integrazione Regione Emilia-Romagna
Franca Francia	Servizio Pianificazione e sviluppo dei Servizi Sociali e socio-sanitari RER
Maria Luisa Marcaccio	collaboratore Assessorato Sanità Regione Emilia-Romagna
Franca Marchesi e Clara Capelli	Settore Istruzione Comune di Bologna
Federico Mascagni	Banche del tempo Regione Emilia-Romagna
Chiara Sapigni	Agesci regionale
Renato Turbati	referente 285/97 Provincia di Parma
Daniele Vignatelli	Cea Anima Mundi Cesena

* Pedagoga, referente del Coordinamento Pedagogico dei Comuni della Val D'Enza (RE); referente per il progetto della provincia di Bologna "Una città dei bambini, una città di tutti".



Comunità e identità

Il tema va coniugato al plurale, poiché non è possibile parlare di un unico contesto ma di una molteplicità di “comunità educanti”. Pertanto la riflessione preliminare è che non esiste un unico concetto di comunità, ma che le comunità sono tante, differenti e per alcuni versi disomogenee, tuttavia è da questa varietà che occorre partire.

Le comunità educanti sono complesse e inevitabilmente plurime, perciò hanno bisogno di una struttura connettiva che le sappia leggere e governare: hanno bisogno di un disegno politico lungimirante, coraggioso, autorevole.

La mente che connette deve essere una mente politica resa forte da una rigorosa riflessione culturale.

La perdita di sicurezza ha portato alla perdita di fiducia nella comunità, il bisogno di protezione viene realizzato isolandosi e ripiegandosi.

I concetti di libertà e autonomia sono visti come antitetici, così come i principi di appartenenza ad una comunità sono vissuti come freni per la realizzazione dell'identità. Tuttavia l'identità e la comunità sono binomi inscindibili, anche se la loro relazione è frutto di un equilibrio e di una ricerca incessante.

Occorre riformulare una alleanza tra l'identità e le comunità, tra diritto a realizzare i propri scopi e dovere di appartenere ad una collettività.

Riformulare culturalmente l'appartenenza a comunità educanti significa porsi il problema dell'incertezza del domani. La politica reagisce offrendo protezione privata, incentivando le misure di sicurezza individualistiche. Al contrario quello che va reimpostato è il sistema delle sicurezze sociali e collettive, in questo sta la vera lungimiranza del potere politico.

Il mandato della politica è quello di costituire la struttura connettiva che tiene insieme libertà e diritti individuali entro limiti fissati collettivamente. Le libertà individuali si esercitano all'interno di una doppia scelta di opzioni e di valori.

Quando il potere politico rinuncia a governare i valori e le norme sociali di riferimento, significa che si assiste al crollo della comunità. Non vuol dire che non vi siano valori, ma che questi vengono governati da altre mani.

Il contributo che si è voluto offrire, partendo da queste macrocornici di riferimento, si è incentrato su tre “capitoli”.

Il primo si è soffermato sui *valori* imprescindibili che le comunità educanti devono avere.

Il secondo ha approfondito i *contesti* in cui si realizzano gli scambi e le relazioni educative.

Il terzo ha cercato di sottolineare alcune *azioni concrete* che le comunità potrebbero realizzare.

I valori di riferimento

Se vogliamo costruire occasioni strutturate perché l'*urbs* incontri la *civitas* dobbiamo esplicitare i principi fondanti su cui si intende costruire l'edificio dalla comunità. In un contesto così complesso come è quello attuale si può arrivare alla definizione di educazione e comunità solo facendo uno sforzo di esplicitazione dei presupposti valoriali che si ritengono irrinunciabili.

- Tra i valori fondanti di una comunità educativa vi deve essere la *relazione empatica* tra i suoi membri.

Una comunità realmente accogliente lavora per incrementare, in ogni forma e in tutte le occasioni, il capitale relazionale, l'alfabeto emotivo che consenta la comunicazione autentica, la fiducia empatica come antidoto all'isolamento e alla paura. Una comunità che promuove il benessere spirituale e la "felicità esistenziale" dei suoi membri, sostenendo le comunicazioni e gli scambi centrati sulle persone e i loro bisogni e non sul solo possesso di beni e di scambio di merci. È una comunità sicura perché parla il linguaggio delle relazioni.

- Perché una comunità sia educante deve *praticare l'ascolto* come abito mentale più che come metodo.

L'ascolto non è una tecnica della comunicazione, ma un significante dell'appartenenza, non va letto come sistema per influenzare, ma come antidoto all'autoreferenzialità; è con l'ascolto che le differenze diventano punti di vista. L'ascolto richiede tempo, il tempo indispensabile per la riflessione, la comprensione, l'elaborazione. L'ascolto non è l'accoglienza acritica di tutte le richieste, né l'adesione indifferenziata a tutte le proposte, bensì l'attenzione alle diverse istanze, lette ed elaborate alla luce della comunità.

L'ascolto rende possibile la democrazia delle differenze.

- Perché una comunità venga riconosciuta dai suoi membri deve creare *legami di appartenenza*.

L'appartenenza è un concetto astratto che si sostanzia con il senso di familiarità ai luoghi e alla gente. Si manifesta quando consente l'integrazione dei suoi membri senza steccati ma anche senza appiattimenti, permette l'elaborazione di progetti di vita che connettono il passato, il presente e il futuro. Quello che occorre incentivare è la convinzione che nelle normali fatiche del vivere si possono trovare luoghi e attenzioni per rendere meno solitario e doloroso il processo di elaborazione del disagio, perché la comunità accoglie e sostiene.

L'appartenenza ritaglia un posto ad ognuno e lascia spazio a tutti. È la cifra del rapporto di fiducia del soggetto con il contesto.

- La comunità deve anche essere *amica del cambiamento e flessibile*.

Come ogni sistema complesso deve essere contemporaneamente chiusa per definire confini, ma anche aperta per alimentarsi del nuovo. La sfida consiste proprio nel riconnettere queste due dimensioni, rendendole convergenti in un percorso in cui il nuovo e il diverso si mescolano all'esistente. Il risultato sarà qualcosa di inedito che somma il fascino della novità con il rimpianto della nostalgia. In una società flessibile anche il confine tra l'agio e il disagio, tra la malattia e la

normalità è tracciato in modo indefinito, lascia spazio alle trasformazioni senza etichettare in modo permanente e imm modificabile le persone.

La flessibilità rende inutile la pratica dell'esclusione.

- La comunità che si definisce educante *esercita la responsabilità individuale e collettiva*.

La responsabilità si coniuga con la reciprocità. Insieme all'atto e alla scelta vi è lo scambio, il coinvolgimento, il confronto. Spesso si scambia l'assunzione di responsabilità come un atto autoritario e prevaricante, perciò troppo di frequente si assiste al rinvio delle decisioni, ma la comunità che non si assume responsabilità è una comunità che fallisce il suo compito perché rinvia al singolo le decisioni, perché rinuncia ad occuparsi della cosa pubblica e delega all'interesse privato. La responsabilità è un atto di garanzia.

- La comunità deve *rendere visibile l'identità* dei suoi membri.

Oggi le comunità sono composte da un insieme, talvolta caotico e disomogeneo; sempre di più si assiste al fenomeno di gruppi di persone che si compattano per scopi precisi, su temi delimitati e con tempi definiti. Queste aggregazioni svolgono un'importante funzione di coscienza sociale, perché assicurano ai partecipanti un ruolo e un valore nel presente. A queste la società deve assicurare spazio e visibilità, riconoscendo un ruolo prezioso perché mettono in circolo disponibilità inedite, ma anche perché assicurano quella circolarità di relazione che si stanno perdendo. La visibilità degli impegni individuali, piuttosto che la sterile accoglienza degli individualismi, è il terreno su cui si fonda la comunità.

- La comunità educante *ricerca l'etica dell'equilibrio* tra diritti privati e pubblici. La relazione pubblico-privato si sta sbilanciando, l'ingresso dilagante della domanda privata provoca il ripiegamento della cosa pubblica, letta come somma di tutti gli sprechi e le inettitudini. Ci si dimentica che la dimensione individuale si dispiega interamente nel contesto sociale, non si coglie che l'identità senza l'alterità non esiste, si disconosce il valore della collettività come base della individualità. La grande crisi della politica ha amplificato la crisi della comunità, la sfiducia che le soluzioni ai problemi si trovino nella forza del gruppo ha condotto all'asfissia dell'impegno politico, così entrambe, comunità e politica, hanno rinunciato al loro compito prioritario: pensare e progettare un futuro migliore per tutti. La comunità etica non si fonda solo sul consenso e sull'utile immediato.

- Per costruire un progetto comunitario occorre *essere lungimiranti*.

Le dimensioni della fiducia e della speranza, linfe vitali delle comunità, sono possibili in un contesto che connette la memoria con l'avvenire, poiché nel dispiegamento delle storie individuali e collettive si scrive il libro della comunità. Uno dei problemi più evidenti del mondo politico è il suo mandato temporale a termine. Si è chiamati a dimostrare in tempi brevi l'efficacia di progetti che per complessità e spessore richiedono anni di elaborazione e realizzazione, così il tempo si trasforma nella maledizione del politico. C'è bisogno di governanti che non ricerchino le soluzioni immediate, banali e semplicistiche, ma si prefiggano elaborazioni colte, facendo del tempo un alleato e non un nemico.

La comunità lungimirante crea cittadini ottimisti del futuro.

- In una comunità educante si pratica la *genitorialità diffusa*.
Le famiglie, principali ma non uniche depositarie delle funzioni genitoriali, devono trovare nel contesto non solo occasioni per svolgere al meglio le loro funzioni, ma anche supporti per condividere la cura e l'educazione dei figli. Una vera comunità educante non dispensa interventi come prodotti mercificabili, ma li sviluppa con progetti e servizi che rendono il territorio un contesto educante, infatti il rinvio alle famiglie di tutte le scelte significa anche attribuire loro tutti gli errori in caso di difficoltà.
L'educazione è un bene sociale oltre che privato.
- Una comunità ha bisogno di *tempi e spazi* per esprimersi.
Lo spazio oggi si dilata e scompare nella finestra mediatica, non resta, per difendersi, che rinserrarsi nei luoghi domestici, chiudendosi, estraniandosi, isolandosi. L'unico spazio sicuro diviene quello domestico, tutto ciò che sta fuori diventa un'insidia. Contemporaneamente si è perso il senso di una vita radicata ad un luogo, viaggiare, vagabondare, spostarsi è il nuovo progetto di vita di adulti e giovani, così si arriva ad uno snaturamento dello spazio che, privato dei suoi limiti corporei, cioè della possibilità di essere misurato e vissuto con il corpo, scompare come entità simbolica su cui costruire l'identità comunitaria.
Ma anche il tempo non ha sorte migliore, frammentato e dilatato contemporaneamente. Alla fine della giornata l'elenco delle attività svolte è tale da riempire più ore di quante ne contenga un giorno. Questi ritmi si pagano però con la mancanza di tempi per pensare, per riflettere, per elaborare il senso delle cose che si stanno facendo e delle esperienze che si stanno vivendo.
La comunità educante deve reimpostare i significati di tempi e spazi di vita, deve avere più tempo da perdere e meno spazi da colonizzare.
- Una comunità educante promuove il *senso della bellezza*.
Senza la ricerca del bello lo spirito muore, in ogni epoca e in ogni cultura l'uomo ha sempre profuso intorno a sé l'idea che il bello avvicina al sacro, anzi la sua capacità di produrre cose belle testimonia la sua divinità. Per espandersi il sé individuale e il sé collettivo hanno bisogno di bellezza, come incarnazione dei valori e degli ideali della comunità, come simboli delle parti positive di entrambi. Così le città hanno contribuito con la loro bellezza alla bontà della comunità.
Ma non tutte le città sono belle e non tutte le epoche hanno messo la bellezza tra i valori di una comunità, in questo modo si è progressivamente degradato il valore dei luoghi e degli uomini che li abitano, poiché senza bellezza lo spirito muore.
L'ecologia della mente e dello spirito si concilia con l'ecologia dell'ambiente e l'equilibrio che ogni psiche ricerca è quello che concilia il proprio benessere interno con quello esterno. Non vi può essere benessere se non c'è bellezza.
La comunità che promuove la ricerca della bellezza è una comunità felice ed è una comunità che associa e promuove il concetto di bellezza non disgiunto da quello di cura.

I diritti inalienabili

Diritto ad una maggiore integrazione delle conoscenze tecniche nelle decisioni politiche

- Il problema dell'integrazione tra apparato politico e tecnico è oggi rappresentato:
- da un lato, dalla necessità di essere in grado di trasmettere questa consapevolezza (che sta crescendo fra i tecnici di Comuni, Ausl, Province, terzo settore e scuole) anche ai politici, che a volte sembrano decidere non a partire dalla maturazione dei propri apparati tecnici;
 - dall'altro, dal fare in modo che, considerato l'alto costo della partecipazione sia in termini economici che temporali, questa consapevolezza dell'apparato tecnico e questa disponibilità a partecipare venga poi effettivamente premiata sia in termini economici, sia vedendo come gli sforzi compiuti siano effettivamente serviti per avviare e/o modificare servizi e progetti pensati e approvati soprattutto nell'ottica della loro utilità.

Gli amministratori locali, che spesso non possono partecipare ai numerosi incontri tecnici, perché impegnati nelle loro attività professionali e/o già affannati a rincorrere le incombenze politico-istituzionali, fanno più fatica dei tecnici a percepire le innovazioni che sottostanno a questo percorso intrapreso e continuano a ragionare in molti casi, per il settore minori e famiglie, a partire dalle categorie della delega e della cura e non si sono ancora aggiornati alle categorie, introdotte dalla "nuova legge", della prevenzione, della promozione dell'agio, della programmazione in rete.

Diritto alla Salute del Bambino e dell'Adolescente

Già la Dichiarazione dei Diritti del fanciullo del 1959 enumerava dieci principi fondamentali tra i quali troviamo il diritto alla sicurezza sociale e alle cure, soprattutto in presenza di disabilità, alla tutela sanitaria del periodo perinatale, all'alimentazione, alla casa, all'educazione e al gioco, senza alcuna discriminazione di razza, sesso, religione, condizioni economiche.

Per il bambino, ancor più che per l'adulto, il diritto alla salute non è soddisfatto in mancanza dei diritti sociali e delle opportunità: per una persona che sta crescendo e si sta formando, la salute non è solo assenza di malattia, bensì condizione psico-fisica in cui sviluppo e relazioni siano favoriti, e i bisogni di salute non siano solo l'espressione della domanda di servizi di prevenzione, diagnosi, cura ma anche della domanda di integrazione nella vita sociale, di contrasto nei confronti di stili di vita non sani, come quelli che portano al fumo o all'abuso di sostanze psicotrope e di alcool, di precoce riconoscimento dei disturbi della sfera alimentare.

Diritto all'Istruzione

In latino *instruere* significa preparare, tenere pronti gli attrezzi necessari e quindi “fare in modo che”. L'etimologia ci aiuta a capire il significato originario e in che termini da esso ci siamo allontanati. Oggi con il termine “istruzione” si intende l'insieme delle operazioni che consentono di raggiungere un determinato risultato che ci si era prefissi. Si spinge quindi molto sul punto d'arrivo, su che cosa si vuole ottenere, sulla sicurezza del completamento.

Al contrario, nelle comunità educanti istruire non significa riempire di contenuti utili al risultato da raggiungere, ma prima di tutto “dare forme alla domanda”. Compito primario è suscitare curiosità intellettuale, desiderio, amore per ciò che non si conosce. Istruire significa creare le condizioni affettive, psicologiche, sociali perché esista la domanda, perché “si formi” il desiderio di crescita culturale. La formazione è perciò centrale nell'istruzione, nel senso che quest'ultima si pone risposta di metodo di fronte ad una espressione di desiderio. E il desiderio richiede anche stupore, da cui solo può nascere la ricerca.

Prima di parlare di istruzione è necessario parlare di formazione. Una comunità, comunque la si intenda, garantisce il diritto all'istruzione solo se prima ha lavorato per “dare forma interrogativa” alle menti.

Diritto alla Cura

L'evento educativo diviene azione forte di cura intesa come “gesto amorevole” verso ciò che ci sta a cuore ed è indubbio che, quando i servizi educativi riescono a prestare questa attenzione, essi si collocano in una logica satellitare alle famiglie, non sostituendosi ad esse, non assumendo atteggiamenti né didattici né giudicanti, ma percorrendo assieme un tragitto davvero co-evolutivo per tutti i soggetti coinvolti.

La cura prestata all'evento educativo necessita di tempo per costruire, nell'empatia, la relazione: non c'è comunità educante che non si dia un tempo dedicato per conoscersi, per confrontarsi, per discutere, per elaborare, per ri-elaborare, pensieri e azioni condivise e ricondotte non alla personale ed esclusiva prospettiva; a maggior ragione questo presupposto vale anche nella costruzione di una comunità i cui servizi possono essere erogati da più soggetti istituzionali.

Diritto all'Equilibrio tra Mercato ed Educazione

È evidente, anche nella nostra realtà, come le politiche della città abbiano dato un grande spazio a logiche di carattere prevalentemente economicistico mettendo in rilievo le contrapposizioni tra modi diversi di interpretare la cittadinanza. Tutto ciò è avvenuto senza peraltro condividere coi cittadini una riflessione politicamente colta sulla possibile e pacifica coesistenza delle tante anime, mirata a favorire risposte eque

ad interessi e bisogni diversi che sappiano dialogare tra loro. L'universo delle attività economiche: commercianti, artigiani, industriali, gli operatori della cooperazione, devono aprire i loro recinti dialogando con la cittadinanza, a partire dai più piccoli e dai più giovani, evitando di usarla esclusivamente come fonte di guadagno.

I costruttori della comunità educante

I valori e i diritti che garantiscono la presenza di comunità educanti, si esplicitano concretamente grazie a soggetti che ne assumono la responsabilità.

L'educazione è un atto democratico e collettivo, è un impegno sociale, è un valore per sé e per gli altri.

L'educazione è il simbolo di una civiltà.

Chi sono i principali artefici di questa impresa?

Chi detiene la responsabilità e il dovere di educare?

Quali forze e quali soggetti costruiscono le comunità educanti?

I primi e principali soggetti educanti sono le *famiglie*.

Le famiglie sono molto diverse da un tempo e soggette a continue trasformazioni. La maternità assume oggi connotazioni diverse da un tempo poiché la procreazione è frutto di una scelta e non di un destino: i figli sono programmati, attesi, desiderati, sotto il segno del desiderio materno a cui il futuro padre aderisce. Il grande valore della procreazione come scelta ha portato a un inedito rapporto con i figli, riconosciuti come beni preziosi e caricati di aspettative, essi rappresentano molto spesso il risarcimento di desideri ed aspettative che ne condizionano la crescita.

Il padre in questa nuova scena familiare gioca talvolta una funzione materna più che paterna; così i bambini oggi crescono in una sovrabbondanza di valori materni. Il risultato non sempre facilita i processi di separazione-individuazione.

La scomparsa della funzione paterna come ingrediente per garantire i processi di separazione e di allontanamento dalle mura domestiche, per introdurre il figlio ai valori sociali, ha rinforzato la crisi dell'idea di comunità, ritenuta estranea e inadeguata a proteggere e preservare dai pericoli. Così la scomparsa del padre, inteso come simbolo che introduce al mondo, ha rafforzato la frattura tra famiglia e società, dove la prima viene ritenuta, erroneamente, la somma di tutte le positività e la seconda la sintesi di tutte le negatività.

Questa assenza di funzioni diventa dirompente in adolescenza quando il bisogno evolutivo di differenziarsi non trova nulla su cui scontrarsi, la fragile barriera dell'autorità paterna non rappresenta un baluardo degno di lotta con cui fare i conti, così i ragazzi si vedono costretti a cercare altri ostacoli con i quali esercitare la loro identità.

Come può oggi una comunità educante sostenere le famiglie portatrici di valori e bisogni molto diversi dal passato?

Tra i soggetti della comunità educante assumono grande significato i *luoghi*

alternativi o integrativi agli spazi interni delle famiglie e dei servizi.

I processi di identificazione hanno infatti bisogno di dispiegarsi fuori dalle mura domestiche e oltre i confini protetti eretti dagli adulti, hanno bisogno di slanci, sogni e trasgressioni. Hanno bisogno di avventura e autonomia, di libertà di osare e sperimentare, hanno bisogno d'aria.

Gli spazi esterni rappresentano quindi l'altro da sé che separa, distingue, differenzia.

Questi luoghi differenti e indifferenziati permettono l'incontro con l'imprevedibile, indispensabile ingrediente della crescita, con lo sconosciuto come fonte di conoscenza, con il limite come soglia da sperimentare per riconoscerlo e prevederlo.

La comunità che educa non racchiude i bambini e i ragazzi nelle riserve, non li sottrae alle esperienze inedite, non preconfeziona gli incontri, ma legge e coglie il loro bisogno evolutivo di essere protagonisti della loro crescita senza steccati e con l'indispensabile dose di rischio. È consapevole che non si può proteggere con la sottrazione ma con l'affiancamento. I ragazzi e i bambini hanno bisogno di spazi strutturati ma anche di luoghi non strutturati, liberi da colonizzazioni preconfezionate dove loro possano lasciare tracce di identità. La destrutturazione dei contesti, privi di regole d'uso già fissate dagli adulti, è una sfida che mobilita parti sane ed evolute, le spinge a compiere azioni con la funzione di dichiarare la propria appartenenza al territorio.

Sicurezza e autonomia si possono coniugare insieme?

Nell'alternanza tra contesti familiari e sociali, tra spazi programmati e luoghi aperti, sta la risposta a queste domande. È nell'amalgama tra presenza rassicurante e assenza stimolante che si genera l'incontro.

Tra i soggetti educanti vi sono naturalmente anche i *servizi educativi*, o meglio tutte quelle istituzioni che per professione dichiarano una missione educativa.

Oggi più che mai essi devono interrogarsi sulla complessità del contesto e dei nuovi bisogni, ma assumere anche una imprescindibile "dimensione del limite".

I servizi infatti non possono pensarsi come risolutori di tutte le domande e di tutti i bisogni, non sono onnicomprensivi e onnipotenti, non possono, in nome della flessibilità, fluttuare da una dimensione strutturale e progettuale all'altra. Allora la complessità dei bisogni e delle domande va colta nella diversificazione dei servizi, e non nell'eccesso di elasticità, in quanto solo mantenendo una certa dose di specificità e di progetto, unitamente alla molteplicità delle offerte progettuali, si riesce a coniugare flessibilità con qualità.

Tuttavia occorre sottolineare che i servizi per essere educativi devono fondarsi su due direttrici fondamentali, centrarsi sulle relazioni come fondamento culturale e basarsi sulle competenze professionali come fondamento metodologico.

Naturalmente la natura dell'offerta e dell'organizzazione dei servizi va differenziata a seconda dell'età, particolarmente complessi sono quelli che si rivolgono ai preadolescenti e ai giovani, perché al rigore dell'approccio professionale non spontaneistico devono coniugare la leggerezza dell'offerta non vincolante.

I servizi per i ragazzi devono essere strutturati con i ragazzi, la loro partecipazione



va patteggiata con flessibilità, garantendo protagonismo e fluidità di impegni, accettando alternanza di presenza e assiduità. I servizi dei ragazzi sono sostanzialmente non servizi, ma contesti, vari e molteplici, in cui transitano e colgono spunti per strutturare le loro identità in crescita.

Formidabili e complessi promotori di apprendimento e di educazione sono i *media*. Sulla loro straordinaria influenza e capacità di condizionamento, positiva o negativa, si sono scritti fiumi di parole, ma è indubbio che essi cambiano in modo evidente le modalità di apprendimento dei bambini e dei ragazzi. Resta da chiarire se lo scopo dei *media* è chiaramente ed esplicitamente educativo, ma è innegabile che molte delle conoscenze dei bambini e dei ragazzi oggi sono frutto della relazione con gli strumenti multimediali, piuttosto che con l'esperienza diretta.

Se è vero che ciò che siamo dipende da ciò che sappiamo e che ciò che sappiamo dipende da come siamo arrivati ad apprenderlo, allora è innegabile che i giovani di oggi, non solo sanno, ma sono sostanzialmente persone diverse da chi elabora la propria visione del mondo con sistemi di apprendimento tradizionali. In sostanza l'elaborazione del sapere attraverso i *media* cambia le identità soggettive e collettive.

I *media* sono strumenti o sono soggetti? Sono neutri o predefiniti? Sono democratici o condizionanti?

Come in tutte le situazioni complesse le risposte non sono né univoche, né omogenee. Probabilmente essi sono tutte queste cose insieme.

Sono strumenti e soggetti dal momento che dietro ai *media* c'è sempre lo sguardo di una persona o di gruppi di persone che danno la loro personale visione del mondo e soggettiva interpretazione.

Ma sono anche soggetti non condizionanti, nel momento in cui, per la particolare e formidabile possibilità di amplificare gli strumenti della conoscenza, si offrono come veicoli di apprendimento ed approfondimento inediti e incontrollabili. La loro molteplicità e disomogeneità sono garanzie di non omologazione.

Il ruolo degli adulti è quello di mediare l'interpretazione della realtà equilibrando il reale con il virtuale. Per gli adolescenti la realtà virtuale rappresenta una grande seduzione perché consente l'allontanamento dal faticoso presente, permette di realizzare il bisogno evolutivo di allontanarsi dal concreto e prosaico per avvicinare il futuro avventuroso. Questa dimensione dell'altrove può essere una preziosa alleata che, se equilibrata con adeguate dosi di esperienze concrete, può aiutare i ragazzi a trovare nuove strade per realizzarsi.

La comunità educante si dovrà far carico di una maggiore consapevolezza dell'influenza educativa che i *media* esercitano e, mantenendo solidi equilibri tra corpo e mente, tra virtuale e reale, accompagnare bambini e ragazzi all'esplorazione delle nuove dimensioni delle relazioni e comunicazioni mediatiche.

Le azioni

L'ultima parte di questo contributo intende analizzare alcune azioni concrete, non tutte certamente, che si devono e si possono realizzare nelle comunità educanti.

Per sinteticità si sono distinte in tre parti:

1. Azioni di Metodo;
2. Azioni di Diritto;
3. Azioni di Comunità.

1. Azioni di Metodo

Il contesto in cui viviamo è caratterizzato da incertezza del futuro e trasformazioni rapide e improvvise degli eventi, peculiarità di esigenze, complessità di problemi, disomogeneità e frammentazione, pertanto sarà necessario agire con azioni che:

- si aprano a sperimentazioni e facilitino l'individuazione di soluzioni aperte, flessibili e modulari;
- privilegino le pianificazioni "instabili", cioè trasformabili con il cambiare dei tempi e delle esigenze;
- favoriscano il negoziato, la ridefinizione degli accordi e la riformulazione dei problemi;
- prevedano pianificazioni collettive, allargando il cerchio delle concertazioni ed aumentando il numero dei decisori;
- promuovano l'apprendimento collettivo come veicolo di partecipazione e coinvolgimento, elaborando le soluzioni come percorsi di formazione condivisa;
- aprano il confronto senza predefinire la soluzione finale e gli interlocutori, che potranno cambiare strada facendo, accettando come positiva una certa dose di conflitto;
- cerchino di includere saperi, discipline, persone e culture, perché solo dalla transettorialità e transdisciplinarietà si può dare soluzione ai problemi complessi;
- affrontino i temi tenendo in attenzione il locale con il sovralocale, il microcontesto con il macrosistema, il particolare con il globale.

2. Azioni di Diritto

Poiché si sono enucleati alcuni diritti ritenuti ineludibili e specifici di comunità educanti del nostro tempo, si ritiene che questi debbano far scaturire azioni conseguenti alla loro realizzazione e congruenti con gli obiettivi che essi hanno.

Diritto all'Integrazione fra conoscenze tecniche e decisioni politiche

Consapevoli di quanto enunciato nella parte relativa al diritto all'integrazione fra conoscenze tecniche e decisioni politiche, occorre sviluppare azioni con l'obiettivo di:

- stimolare i politici a decidere, per il settore minori e famiglie, sulla base di informazioni e pratiche maggiormente condivise con i tecnici portatori non di interessi ma di competenze come operatori Ausl, insegnanti e presidi degli istituti comprensivi e delle scuole superiori, operatori dei Comuni stessi, i quali a loro volta (soprattutto i rappresentanti delle scuole) dovrebbero raggiungere una maggiore capacità di rappresentatività dei delegati nei consessi decisionali;
- fare della partecipazione in rete una caratteristica qualificante del proprio lavoro, per favorirne la riconoscibilità, la visibilità e quindi per farne meglio comprendere il valore ai politici e ai responsabili in genere, aumentando quindi la possibilità di inserirli in percorsi virtuosi e premianti che ne garantiscano così la continuità.

Diritto alla Salute

- Ogni bambino ha il diritto a servizi sanitari facilmente accessibili, appropriati e di alta qualità.
- Devono essere garantiti i programmi vaccinali.
- Devono essere facilitate le iniziative di tutela dei diritti del bambino ricoverato in ospedale.
- Deve essere promosso e supportato l'allattamento materno esclusivo e la corretta alimentazione nell'infanzia e nell'adolescenza.
- I bambini con disabilità e bisogni speciali devono poter usufruire di servizi integrati assistenziali e riabilitativi, domiciliari e di supporto alle famiglie.

Diritto alla Cura

Nella definizione di interventi volti alla tutela e alla cura di bambini/e e adolescenti, bisogna tenere conto delle seguenti necessità:

- di sviluppare costanti e progressive relazioni di cura, in cui i bambini siano soggetti destinatari di tali cure da parte di figure di riferimento interne ed esterne alla dimensione familiare; ciò rimanda ad una cura destinata al contesto primario in cui il bambino cresce tra e oltre le pareti domestiche;
- di percepire protezione fisica e sicurezza nel contesto e nell'ambiente in cui ha luogo sia la vita privata che quella pubblica;
- di sperimentare, nell'alterità, esperienze articolate sul valore accordato alle differenze individuali, siano esse culturali, fisiche e di genere;
- di elaborare esperienze appropriate al grado di sviluppo e quindi offrendo stimolazioni cognitive ed emotive appena sopra la soglia prossimale dello sviluppo stesso;
- di percepire il senso del limite e il valore della regola che consente di definire la struttura di pensiero e di azione ponendo confini alle aspettative e facilitando le frustrazioni costruttive;
- di fare riferimento a comunità stabili e di supporto che sappiano tessere relazioni tra esse nell'ottica di una continuità educativa coesa;

- di non alienare il bisogno di futuro che consente di proiettarsi in avanti, nello spazio sperimentale che è il percorso di vita di ciascuno.

È nel riconoscimento di questi bisogni che le azioni di cura svolte dai differenti soggetti sociali, dalla famiglia al contesto urbano, possono trovare risoluzioni integrate e coerenti.

Diritto all'Equilibrio tra Mercato ed Educazione

È possibile individuare percorsi, strategie, tracciati finalizzati alla costruzione di un patto tra cittadini originariamente divisi da interessi contrapposti. In particolare è possibile congiungere il mondo dell'economia con quello dell'educazione individuando alcuni percorsi convergenti.

Sono almeno quattro le strade da percorrere:

- la strada dell'accoglienza che consiste nel riconsiderare gli spazi commerciali pensando alla presenza dei bambini, come dei disabili, degli anziani ecc. mettendo a disposizione elementi indispensabili di facilitazione quali bagni, menu, sedie, costi agevolati, forme semplici di intrattenimento, ma anche buon gusto e cura del bello;
- la strada della riorganizzazione dei tempi di lavoro con quelli di cura, prevedendo tempi della città e degli esercizi commerciali più consoni a tali impegni;
- la strada della trasmissione dei saperi, che trasforma questi luoghi in possibili osservatori e laboratori dei mestieri e delle attività economiche, avvicinando i bambini a mondi che stanno scomparendo;
- la strada della promozione della visibilità dei bambini nelle piazze e nel territorio, facilitando la percorrenza e la sosta negli esercizi commerciali con funzione di comunità.

3. Azioni di Comunità

Sono molte le azioni che le comunità educanti dovrebbero sostenere per realizzare quei principi di valore che si è cercato di enucleare.

- È necessario promuovere politiche sociali e aziendali attente ai tempi delle persone.
 - Alcune imprese stanno affrontando la *mission* aziendale con logiche nuove e socialmente aperte. Queste imprese dovrebbero essere “premiare” con vantaggi sociali, facendo emergere sia la nuova elaborazione culturale del fare impresa, sia il valore dell'appartenenza al territorio.
 - Allo stesso modo gli impegni di cura devono trovare soluzione tramite il supporto di servizi plurimi e flessibili, assicurando la loro diffusione capillare in tutti i territori.
- Per la promozione di comunità educanti è necessario garantire dignità a quelle fasce di cittadinanza più deboli ed esposte a rischi di emarginazione.



- In questi casi è indispensabile realizzare azioni sociali per dare contributi economici con valenza differente dal passato, aiuti cioè che promuovano l'indipendenza e non la dipendenza.
 - Andranno previsti patti di mutuo impegno in cui, insieme all'aiuto e all'accesso di contributi, si programmano progetti reali e verificabili, tenendo conto che il sistema dei *voucher* se non è accompagnato da collaborazioni alle scelte e dal governo delle offerte potrà tradursi in solitudine e isolamento, fonti di nuovi malesseri.
- L'accesso ai luoghi di cultura e di scambio sociale e commerciale deve diventare una priorità di tutte le comunità educanti.
- Tuttavia è assolutamente indispensabile porre un freno alla mercificazione e alla spettacolarizzazione di bambini e adolescenti, il mondo dell'economia e della pubblicità non può continuare a sfruttare impunemente questa curiosità e ingenuità.
 - I codici di regolamentazione sono assolutamente inadeguati e insufficienti, bisogna interrompere l'utilizzo indiscriminato di immagini di bambini e adolescenti per promuovere costumi o trasmettere messaggi.
- Tra le azioni di maggiore rilevanza vi è la costituzione di reti di servizi e di scuole con requisiti espliciti di qualità.
- Pertanto occorre una cornice normativa che fornisca le necessarie garanzie e possa offrire, insieme alla libertà di scelta, le giuste garanzie di pari opportunità stabilendo leggi che definiscano gli universi delle prestazioni tutelando la libertà delle famiglie ma non la solitudine o l'isolamento.
 - Certamente però ai servizi sarà chiesto di esplicitare meglio i propri requisiti di qualità, con sistemi di valutazione trasparenti e documentabili. Alle scuole verrà domandato di diversificare i curricoli per accogliere le tante differenze che si incontrano, senza tuttavia semplificare o banalizzare i percorsi didattici. Scuole che dal territorio possono trovare legami ed integrazioni tali da realizzare le azioni delle comunità educanti.
- Infine vi è un'azione di comunità che deve appartenere a tutti: è la pratica della genitorialità diffusa.
- In sostanza c'è da modificare l'approccio culturale che rinvia a specifiche agenzie l'educazione di bambini e ragazzi, per riappropriarsene come dovere collettivo. La soluzione non sta nel sostituire ai servizi le reti di mutuo aiuto di vicinato, ma nel sostenere entrambi in una logica di complementarità governata dall'agenda politica.
 - Questo approccio impone anche di ripensare alla funzione del ruolo paterno e all'esercizio dell'autorità come indispensabili ingredienti per ricostruire il senso di appartenenza alla collettività. Agli indispensabili valori materni di protezione e accoglienza si devono affiancare gli altrettanto preziosi valori dell'allontanamento dalla famiglia per inserirsi nel mondo esterno, di marca prettamente paterna.

La partecipazione dei bambini e degli adolescenti

a cura di Valter Baruzzi*

Componenti del gruppo di lavoro che ha realizzato il documento:	
Valter Baruzzi	coordinatore
Luciana Torricelli	referente Servizio Politiche Familiari, Infanzia e Adolescenza Regione Emilia-Romagna
Anna Baldoni	referente Camina
Mara Casari	pedagogista presso il Comune di San Pietro in Casale (BO). Ha coordinato, fra l'altro, i lavori di un progetto finanziato dalla L. 285/97 di urbanistica partecipata che ha coinvolto dodici Comuni del bolognese
Carla Crestanello	referente del Centro Idea (Centro Infea per l'educazione e la sostenibilità ambientale) di Ferrara, che promuove e partecipa a molti progetti di educazione ambientale, in collaborazione con tutti gli ordini di scuole, soprattutto nell'ambito di Agenda 21 locale
Giovanni Esposito	dirigente del Settore Servizi alla persona e alla comunità del Comune di Savignano sul Rubicone (FC)
Matteo Gaggi	psicologo, coordinatore delle Politiche giovanili del Comune di Cesena, con esperienza di animazione di strada
Graziella Giovannini	docente di Sociologia dell'educazione all'Università di Bologna, Facoltà di Scienze politiche. Nelle sue ricerche si occupa del tema della partecipazione ed anche del tema del rapporto tra città e infanzia. Fa parte del comitato di cittadini della città di Bologna che si è occupato di sottrarre al degrado il "Giardino del Guasto" e di promuoverne l'utilizzo da parte dei bambini

* Responsabile della formazione del Centro nazionale Camina, si occupa di analisi organizzativa, metodologie partecipative e progetti educativi riguardanti infanzia e adolescenza, realizzando formazione per adulti e laboratori con bambini e ragazzi. È consulente di diversi comuni italiani sulle tematiche riguardanti infanzia, sostenibilità e ambiente urbano.



Fabrizia Paltrinieri	collabora con Cristina Volta per ciò che concerne la 285/97 e ha seguito tutto il secondo triennio. Ora segue i lavori dei Piani di Zona nell'ambito della L. 328/00
Alessandro Pirani	collabora con il Comune di Bologna, Ufficio 285/97, si occupa da alcuni anni di monitoraggio e valutazione dei progetti
Maura Serrazanetti	pedagogista, è stata per diversi anni educatrice ed insegnante. Attualmente lavora presso il Servizio Politiche, Istruzione dell'Assessorato alla Scuola della Regione Emilia-Romagna. Si occupa anche di formazione degli educatori nel campo della relazione e della didattica
Angelo Stefanini	referente del gruppo regionale Piani per la Salute, Assessorato alla Sanità e Agenzia Sanitaria regionale Regione Emilia-Romagna
Stefano Tripi	studente dell'ultimo anno e rappresentante d'istituto al Liceo scientifico Tassoni di Modena; partecipa ai lavori del Parlamento europeo dei giovani
Cristina Volta	responsabile dell'Ufficio Famiglia e infanzia. Applicazione L. 285/97. Affidato. Adozione. Provincia di Bologna

Ha inoltre inviato un contributo scritto Daniela Calzoni, Presidente dell'Arciragazzi nazionale

Premessa

La prima parte di questo documento presenta alcuni riferimenti nazionali e internazionali in tema di partecipazione dell'infanzia, di ambiente e città, con sguardi che ne focalizzano diversi aspetti, componendo un panorama articolato e complesso dove la partecipazione è vista di volta in volta come strumento, metodo, competenza, atteggiamento, strategia, valore da considerare in sé o correlato all'universo dei diritti, all'educazione, all'esigenza del cambiamento sociale, alla sostenibilità.

La seconda parte tematizza alcuni nodi problematici, articolandoli in una riflessione che, riaffermando i diritti dell'infanzia alla partecipazione, ne sottolinea la loro dimensione relazionale e considera l'autonomia e la sua promozione come uno degli aspetti del processo di crescita di bambini e ragazzi, reso possibile e favorito



da un clima socioculturale ed educativo in cui gli adulti si assumono pienamente le loro responsabilità sul piano della tutela e della protezione.

Si analizzano inoltre diverse dimensioni della partecipazione, riconoscendola come processo correlato alla democrazia e, in particolare, elemento focale della *governance*. Prendendo ad esempio la progettazione partecipata, si elencano alcuni requisiti determinanti – dal punto di vista degli adulti decisori – nel creare contesti che consentano l'effettivo esercizio della partecipazione a bambini e ragazzi (ma anche giovani e altri adulti).

La partecipazione dei bambini e degli adolescenti viene così contestualizzata nell'ambito delle dinamiche socioculturali dei gruppi, delle comunità locali in cui vivono, riconoscendo l'influenza del clima politico nel quale si esercita.

Nella terza parte, infine, una rapida carrellata sulle esperienze (con uno sguardo attento alla realtà emiliano-romagnola, senza pretese esaustive né classificatorie) consente di focalizzare alcune situazioni, riflettendo sulle quali meglio si colgono i criteri cui dovrebbe essere improntata un'azione politica, volta a promuovere la partecipazione dei cittadini, con particolare riguardo verso bambini, ragazzi e giovani.

1. Alcuni riferimenti nazionali e internazionali alla partecipazione

La Dichiarazione di Alma Ata (OMS - Organizzazione mondiale della sanità, Unicef, 1978) esplicitamente dichiarò che la salute è presenza di benessere (non solo assenza di malattia) e che, per mantenerla o recuperarla, le comunità e le persone debbono essere poste in grado di partecipare attivamente a determinare le scelte che orientano la loro vita.

Questa consapevolezza si è andata col tempo precisando e divulgando in occasione degli appuntamenti internazionali: dalla Carta di Ottawa per la promozione della salute (1986), che proponeva, fra l'altro, politiche centrate sui bisogni della popolazione e non su quelli di servizi, dichiarando la necessità di sviluppare le capacità personali e di rafforzare l'azione di comunità, alla Carta europea sull'ambiente e la salute (1989), dove si dichiara che ciascun individuo ha diritto a essere informato e consultato sulle condizioni dell'ambiente, sulle decisioni e sulle attività che hanno probabilità di influire sull'ambiente e sulla salute e a partecipare al processo decisionale; dalla Dichiarazione di Milano sulle Città sane (1990) a Health 21 (OMS), che propone le strategie per la Salute per tutti in Europa.

A questi principi si ispirano i Piani per la salute della Regione Emilia-Romagna, che fondano un nuovo modo di concepire la salute e propongono metodologie improntate alla progettazione partecipata.

La Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia (1989) avviò una stagione ricca di dichiarazioni, convegni, nuove consapevolezze e azioni di promozione dei diritti di bambini e adolescenti alla protezione, alla salute, all'ascolto, al gioco, ad aver voce nelle scelte che li riguardano, alla promozione dell'autonomia... La Con-



venzione venne ratificata in Italia con la Legge n. 176 del 27 maggio 1991, ma fu la Legge n. 285 del 28 agosto 1997 che, istituendo il Fondo nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, creò le condizioni per avviarne l'attuazione. La Legge 285/97, che ha contribuito a mettere i più piccoli al centro della vita delle comunità locali, alimentando la cultura del lavoro per progetti, in Emilia-Romagna è stata affiancata dalla Legge regionale n. 40/99 "Promozione della città dei bambini e delle bambine".

Nel frattempo (1986) il Ministero dell'Ambiente aveva promosso il progetto "Città sostenibili delle bambine e dei bambini", approvato dal Parlamento, come riconoscimento, nel 1998.

Il Dipartimento Affari sociali della Presidenza del Consiglio dei ministri nel 1996, aveva istituito presso l'Istituto degli Innocenti di Firenze il Centro nazionale di documentazione ed analisi per l'infanzia. Dal 1998 anche il Ministero dell'Ambiente affidò all'Istituto funzioni di supporto – in ambito documentario – al Progetto Città sostenibili delle bambine e dei bambini.

Il Progetto Bambino Urbano (UNICEF-ICDC, 1989 e Firenze, ottobre 1992) dichiarò che i bambini hanno il diritto e la capacità di migliorare sia la loro vita sia quella della comunità nella quale vivono e che una politica innovativa in favore dei bambini può rappresentare un'opportunità unica per realizzare una più vasta mobilitazione sociale volta a creare città vivibili per tutti.

Nel 1990 la Regione Emilia-Romagna organizzò a Bologna il convegno "Una politica grande per i più piccoli", in cui l'architetto Carlo Bassi presentò la relazione *Dalla casa alla città: la qualità dello spazio in un contesto ambientale ridisegnato, che preveda la presenza dei bambini*. L'interesse per gli "spazi", intesi come "luoghi fisici dove avviene il rapporto attivo bambino-adulto", e il riconoscimento del disagio provocato dalle città ai bambini e ad altre fasce di popolazione (un'esperienza traumatica, non solo per l'invivibilità dell'ambiente fisico ma anche per i risvolti psicologici e di comportamento, di disponibilità, di difficile accoglienza) rappresentarono il segnale di un interesse che prefigurava una rinnovata stagione delle politiche per l'infanzia.

Questi temi sono ripresi e sviluppati nella Carta delle città educative (Barcellona, 1991), che riconosce il ruolo formativo dell'ambiente urbano e l'influenza che esso ha nello sviluppo culturale di tutti i cittadini, in primo luogo bambini e ragazzi, e impegna gli amministratori pubblici a valorizzarne le potenzialità educative, attraverso politiche locali che incoraggino "la partecipazione degli abitanti a un progetto comunitario".

L'Agenda 21 (Rio de Janeiro, 1992), recepita in Europa dalla Carta di Aalborg (1994), propone, accanto all'impegno dei governi, delle istituzioni e delle articolazioni della società civile, il coinvolgimento diretto degli abitanti (e fra questi bambini e ragazzi) nei processi di responsabilizzazione verso l'ambiente e di promozione di azioni per la sostenibilità locale.

L'Unicef e Habitat II (New York, 1996) producono un documento che offre un approfondito esame del rapporto tra i diritti dell'infanzia e le caratteristiche delle città che dovrebbero garantirli, ribadendo alcuni principi fondamentali:

- L'infanzia e l'adolescenza devono essere riconosciute come stadi unici dello sviluppo umano. Bambini e ragazzi richiedono rispetto e comprensione da parte

della società adulta specialmente nelle città. I bambini hanno bisogno di spazio, tempo e risorse per garantire la loro piena crescita.

- È essenziale che tutti i bambini abbiano un ambiente salubre, sicuro e protetto dove possano socializzare, giocare, partecipare e conoscere il mondo naturale e sociale, sviluppando un senso di appartenenza.
- Giocare è un bisogno fondamentale per lo sviluppo ed un fattore chiave per l'educazione e per l'apprendimento dei bambini. È un mezzo critico per comprendere se stessi, il proprio ambiente, la propria cultura.
- L'ambiente urbano deve essere pianificato in modo tale da fornire spazio e tempo per il gioco libero che permette di avere esperienza diretta del contesto urbano.
- Le città devono essere progettate per permettere di muoversi autonomamente a piedi, in bicicletta o sui mezzi pubblici.
- I bambini sono il fondamento del futuro e devono poter svilupparsi in modo tale da assicurare lo sviluppo sostenibile del nostro pianeta. L'educazione, il gioco e la partecipazione sono le chiavi.
- La partecipazione dei bambini è essenziale nel creare progetti idonei e vivibili per l'ambiente urbano. Le città progettate per e con i bambini sono migliori per tutti, costituiscono un arricchimento per tutta la Società.

Fra i riferimenti europei citiamo il libro bianco della Commissione europea *Un nuovo impulso alla gioventù europea* che individua come obiettivo strategico la creazione di condizioni per la piena partecipazione dei giovani alla vita delle società democratiche, sia sul piano della consultazione, sia nel processo decisionale, per promuovere l'esercizio della cittadinanza attiva.

2. Temi emersi nel corso dei lavori di gruppo

I diritti dell'infanzia¹, la soggettività e le competenze di bambini e ragazzi come ricchezza della comunità, la prospettiva della loro partecipazione e collaborazione

¹ Nella traduzione ufficiale del testo della Convenzione internazionale per i diritti dell'infanzia, il termine *childhood* in italiano è diventato "fanciullo", che ci pare parola poco pertinente, perché arcaica, pressoché inutilizzata nel linguaggio comune e assimilabile per significato a "bambino", termine inadeguato a comprendere la fascia d'età da 0 a 17 anni. Dire "bambino", infatti, in Italia significa riferirsi a un'età che arriva fino a 10/12 anni circa. Quando invece si usa "ragazzo", ci si riferisce in genere a persone in età adolescenziale. Entrambi i vocaboli vengono utilizzati nella maggior parte dei casi al maschile. Nel nostro Paese è molto diffusa la parola "minori", soprattutto nel linguaggio giuridico, ma questo termine rimanda a una certa idea di "minorità" o di carenza. Propriamente il termine "minori" fa riferimento alla "minore età", tipica di chi ha meno di 18 anni, ma in questo senso è più indicata la parola "minorenni", della quale esiste anche il termine complementare "maggioresnni". Altri termini usati sono "infanzia e adolescenza", che descrivono genericamente le principali fasce di età dei minorenni, ma sono poco usate nel linguaggio comune e soprattutto non sono utilizzate da bambini e ragazzi per autodefinirsi. Per parte nostra useremo liberamente questi termini, immaginando una loro corrispondenza alle età, così come ce la consegnano la cronaca e il senso comune: ci riferiremo perciò a bambino e bambina, a ragazzo e ragazza (ma anche a giovane) facendoli corrispondere – senza rigidità – alle fasce d'età corrispondenti alle scuole materne ed elementari, alle medie inferiori e alle superiori.

ai progetti e ai processi che li riguardano nel presente e prefigurano il futuro, si sono da tempo affermati come principi e idee generali, ma se osserviamo la realtà, anche nel nostro Paese, non li vediamo pienamente riconosciuti sul piano culturale, né tradotti in azioni e operatività diffusa.

Dobbiamo tuttavia osservare che da circa due decenni si è sviluppata nei confronti dell'infanzia un'attenzione che correla i suoi diritti non solo all'ambiente familiare e ai servizi a lei direttamente rivolti, ma anche all'ambiente dove vive e in particolare alla città. Sono state promosse esperienze che hanno coinvolto bambini e adolescenti con appropriate metodologie, in grado di valorizzare il loro sguardo su persone e cose, sulle città e sul mondo, sostenendone la crescita e aiutando le comunità a comprendere la complessità sociale e a prendere decisioni che ne tengano conto.

Queste esperienze creano un clima di ascolto e dialogo che aiutano tutti i soggetti coinvolti a crescere e migliorare (anche gli adulti) e preparano i ragazzi all'esercizio di una cittadinanza intraprendente e alla democrazia. È opportuno ricordare che gli atteggiamenti e le competenze degli adulti verso la politica si fondano – e spesso si esauriscono – in ciò che si è imparato in età scolastica e che il deficit di cultura civica che si registra nel nostro Paese, forse, trae origine proprio dalla carenza di esperienze partecipate e di educazione alla democrazia, per e con l'infanzia. Vi è tuttavia chi segnala il rischio che l'infanzia possa essere esposta ad esperienze che la carichino prematuramente di responsabilità, che gli adulti dovrebbero saper sostenere compiutamente.

Autonomia/dipendenza

Il tema della partecipazione è occasione di confronto e scontro fra due diverse concezioni dell'infanzia. Così le sintetizza Alfredo Carlo Moro (2002):

“...da una parte vi sono coloro che, per rispettare il minore, puntano tutto sulla sua piena autodeterminazione; dall'altra coloro che accentuano la sua necessità di protezione a cagione della sua incompiutezza umana. Nasce così il rischio che, per considerare il minore come persona già compiuta, e assicurargli libertà, lo si esponga ad ogni forma di manipolazione e di sfruttamento ovvero che un accentuato protezionismo si risolva in una nuova forma di paternalismo che non dice più ai bambini 'state zitti, so io cosa va bene per voi' ma che – ottenendo lo stesso risultato – dice 'parlate bambini, io sono la vostra voce'”.

Il coinvolgimento di bambini e ragazzi in un dialogo sulle relazioni, sull'organizzazione, e la gestione degli spazi e del tempo e, progressivamente, la loro partecipazione ad esperienze di progettazione partecipata non possono essere intesi in alternativa alle responsabilità, all'azione e al clima educativo che famiglia, scuola e altri servizi debbono saper assumere come compito proprio, efficacemente e senza deleghe improprie, per rispondere ai bisogni di crescita di bambini, ragazzi e adolescenti. Si tratta di un aspetto che concorre a determinare un'azione educativa competente, volta a sostenere bambini e ragazzi nel fronteggiare i loro compiti di crescita, con la consapevolezza che “si può naufragare – nel processo di costruzione

di una compiuta personalità – tanto per carenza di autonomia quanto per carenza di dipendenza. Sul primo versante c'è il rischio dell'infantilismo, dell'autosvalutazione, del gregarismo; sul secondo versante il rischio dell'onnipotenza ovvero, di contro, il rischio dell'impotenza e della conseguente frustrazione”.

Le esperienze di partecipazione, nel cui ambito bambini e ragazzi si occupano anche di temi complessi, si inseriscono così in un *continuum* educativo, che li vede crescere con compiti di sviluppo che, in rapporto all'età, sono sempre più complessi e correlabili a una rete di attori che progressivamente si allarga.

Persone in relazione, l'io e il noi

La partecipazione di bambini e adolescenti – così come delineata nella Convenzione Internazionale per i diritti sull'infanzia (1989) – attiene nello specifico la libertà di opinione su ogni questione che li riguarda, la libertà di espressione, il diritto ad essere ascoltati, la libertà di riunirsi e associarsi; diritti che vengono commisurati alla loro capacità di discernimento e non esime gli adulti dalla cura e dalla responsabilità di esprimersi e di intervenire sulle questioni dei minori.

Il riconoscimento del diritto di partecipazione dei bambini e degli adulti si richiama ed è orientato alla promozione dell'individualità, dell'intraprendenza e della capacità decisionale, alla promozione della cittadinanza attiva e dell'esercizio della democrazia.

Ma, se intendiamo la prospettiva dei diritti del soggetto orientata a generare il “bene comune”, allora essa ha bisogno di essere coniugata con la prospettiva della formazione alla responsabilità. La partecipazione, non significando solo orientamento a una democrazia formale delegante, deve prevedere capacità di esprimersi e scegliere per sé, ma anche capacità di porsi dal punto di vista dell'altro e della comunità.

Nella Convenzione le tre P (*provision, protection, participation*) sono integrate, stimolando così una visione di bambino “soggetto competente”, all'interno delle formazioni sociali nelle quali è inserito (famiglia, scuola, comunità...). I diritti di bambini e ragazzi di età minore sono quindi responsabilità del mondo adulto e non sono leggibili separati dai diritti delle altre persone, dalla prospettiva di promozione e costruzione di una mediazione per il bene comune, nella quale l'ascolto e il dialogo, la costruzione di legami e di fiducia reciproca giocano un ruolo fondamentale.

Appartenenze

La politica nazionale urbana e industriale, i piani e i progetti pubblici e privati nel nostro paese hanno privilegiato la città come “urbs” (la sua struttura, il suo aspetto e peso fisico, la sua economia, le sue quantità), trascurando la sua cultura, i suoi rapporti, le sue occasioni di socialità e di sviluppo umano, le sue qualità, insomma, il suo essere “civitas”: hanno così creato una situazione in cui molti le-



gami tra luoghi, tra persone e luoghi e, soprattutto, tra le persone si sono spezzati, procurando sofferenza ai “cittadini meno potenti, meno intenzionati, senza voce (e senza voto), senza automobili... quelli che non possono fuggire dalla città”. E fra questi, in maggiore misura, troviamo bambini e ragazzi “che subiscono inestimabili danni nella città contemporanea che è indirizzata e funzionale a scopi incompatibili con i bisogni fondamentali dell’infanzia: movimento in sicurezza, socializzazione, autonomia, apprendimento, esplorazione e trasformazione del territorio e partecipazione attiva alla vita quotidiana di una comunità”².

Sappiamo che questo riferimento alla città va contestualizzato e considerato nel quadro di una parabola culturale e di un modello di sviluppo incardinati su individualismo e competizione, ragione strumentale ed enfasi sul presente, con la conseguente tendenza – fra l’altro – alla dissoluzione dei legami di comunità.

Ci limiteremo a sottolineare che gli effetti di questa tendenza, che porta con sé anche senso di insicurezza e difficoltà a pensarsi nel futuro, stanno facendo riaffiorare la consapevolezza del valore della comunità e delle reti di solidarietà.

Va sottolineato, tuttavia, che l’appartenenza a un gruppo o a una comunità, oggi, reca con sé il rischio della chiusura in forme di partecipazione “primordiale” e ambiti di “familismo premorale”.

Superando allora nostalgici riferimenti al passato, è opportuno evidenziare che la creazione di legami di fiducia e reciprocità e l’impegno per il bene comune (in famiglia prima, a scuola poi e nei gruppi di riferimento nel territorio), il prendere parte alla vita della comunità, l’essere coinvolti in imprese costruttive sul piano civico, vanno considerate esperienze che, oltre l’appartenenza e con essa in dialogo dinamico, aprono alla dimensione della cittadinanza, dei diritti e delle responsabilità reciproche, creando i prerequisiti necessari a comprendere le regole e i valori della democrazia.

Ma l’apertura alla democrazia, in un mondo che si sta globalizzando, esige un passaggio ulteriore, verso un’idea di cittadinanza planetaria, sostenuta da un *ethos* che renda capaci i cittadini di comprendere e contestualizzare quei fenomeni della vita quotidiana, che rappresentano l’incontro/scontro fra le dimensioni locale e globale e che richiedono l’assunzione di comportamenti responsabili, i cui effetti vanno ben oltre i confini della città in cui si vive e della nazione alla quale si appartiene.

Le dimensioni della partecipazione

La partecipazione di bambini e adolescenti alla vita della loro comunità è un’esperienza che riguarda:

- il diritto ad essere accolti, protetti, ascoltati, a vivere in contesti che consentano l’espressione di sé in un clima di orientamento al noi, a maturare fiducia verso di sé e rispetto verso gli altri, interesse e responsabilità per il bene comune, a

² Ray Lorenzo, *Ricucire le parti*, in O. Domenicali, I. Greggi, M. Plazzi (a cura di), “La città educativa, progetti ad altezza di bambine e bambini”, Edizioni Junior, Atti del Convegno, Ravenna 14-16 dicembre 2000, pag. 41.

esperire e a sviluppare una ricca dimensione relazionale e sociale. L'aver sperimentato l'accoglienza e l'ascolto, essere coinvolti in una rete di "legami" e relazioni di fiducia, sentirsi a casa, condividere e sperimentare appartenenze... sono stati d'animo, emozioni, esperienze che creano un clima di calda sicurezza e di stimolo all'autonomia, in cui crescono motivazione, desiderio e intenzione di partecipare. Ma anche:

- l'apprendimento dei requisiti (atteggiamenti e valori, abilità e tecniche, informazioni e conoscenze) che rendano effettivo l'esercizio della partecipazione, attraverso l'esperienza (dapprima), rafforzata anche dall'apprendimento formale (poi). La partecipazione, nelle sue forme più complesse, non è un punto di partenza, ma un punto di arrivo, al cui buon esito concorrono famiglia, servizi, scuola, esperienze informali, comunità e clima socio-culturale, clima politico e stili amministrativi. E inoltre:
- il coinvolgimento attivo nelle scelte che li riguardano, nelle situazioni di vita familiare e scolastica, nel gioco, nello studio e nella vita di relazione, nel tempo di non scuola con i coetanei e nelle esperienze associative e – crescendo – nel prendere parte alla vita del quartiere e della città, verso vere e proprie esperienze di cittadinanza attiva, nel cui ambito divengono protagonisti capaci di osservare e criticare la situazione esistente, immaginare e proporre soluzioni alternative, collaborare con gli adulti per agire e realizzare i cambiamenti possibili.

Queste dimensioni che riguardano l'ascolto, la tutela e l'autonomia, il prendere parte, l'apprendimento e l'assunzione di responsabilità, le decisioni personali e il contributo alle scelte collettive, non sono sequenziali, ma riguardano tutte le fasi di vita di bambini e adolescenti e tutti i luoghi di vita: famiglia, servizi, situazioni informali o associative, scuola, strada, quartiere, città... – sia pure con centrature e intensità diverse – e richiedono una presenza responsabile e competente degli adulti che con essi hanno relazioni, dirette o indirette, in quanto padri e madri, operatori dei servizi, insegnanti, operatori impegnati in attività associative, educatori di strada, professionisti, dirigenti e amministratori pubblici, il cui impegno politico-amministrativo ha effetti sulla vita e sulle condizioni dell'infanzia.

La progettazione partecipata

La partecipazione può essere intesa come clima di ascolto e dialogo, come stile organizzativo e atteggiamento relazionale in famiglia, a scuola o in altri ambiti, possiamo pensarla come insieme di regole e procedure per prendere decisioni o gestire conflitti, possiamo immaginarla come criterio che informa di sé la vita di un ente o come rito da riservare a particolari occasioni, come sistema e/o come evento periodico o sporadico, come valore, come metodo, come strumenti e tecniche... Da qualsiasi punto di vista si muova, possiamo scorgervi una dimensione culturale, sociale e politica, entro cui si colloca la costellazione degli atteggiamenti e dei comportamenti individuali.



Prendiamo ora ad esempio un percorso di progettazione partecipata, intesa come processo di coinvolgimento degli abitanti di un certo territorio, chiamati a collaborare alla determinazione di orientamenti e scelte progettuali che un'amministrazione apre al contributo diretto della popolazione, nella prospettiva di un approccio intergenerazionale, dove bambini, adolescenti e adulti partecipino insieme.

Quali sono le condizioni che garantiscono l'autenticità e la correttezza a un processo del genere?

Non esistono criteri validi in assoluto e ogni situazione ha la sua originalità, ma è possibile immaginare i requisiti – servirebbe un modello tridimensionale per porli in giusta correlazione fra loro – necessari a garantire l'avvio corretto di un processo partecipato. Se consideriamo, ad esempio, un'esperienza di urbanistica partecipata, riteniamo che sia resa possibile in primo luogo dalla capacità di decisori e operatori di:

- percepire che il coinvolgimento e la presenza dei cittadini nei processi decisionali sono legittimi, anche se in avvio possono creare situazioni difficili da gestire, ed essere consapevoli che “restituire i problemi della comunità” ai cittadini non è un segno di debolezza politica, ma una scelta che valorizza i loro diritti e li richiama ai loro doveri: si aprono infatti (o si ampliano) per loro nuove possibilità di essere individualmente e coralmemente consapevoli e sentirsi responsabili della vita comune, superando le secche di una “cittadinanza adolescente” che accoglie con indifferenza e come dovuto ciò che funziona, ma è pronta a gettarsi contro la pubblica amministrazione con accanimento e tenacia in difesa degli interessi di “cortile”, anche a costo di scaricare i problemi su altri cittadini;
- mettere in gioco un progetto aperto, con scelte da fare, decisioni da prendere; una situazione aperta (anche solo parziale, ma esplicita), tale da rendere autentico l'ascolto reciproco fra le parti, condizione indispensabile perché maturi fiducia e si alimenti il desiderio di partecipare e fornire un contributo personale; ciò significa che i ragazzi saranno posti di fronte a domande legittime (von Foerster), che sollecitano ricerca e impegno creativo, per la costruzione di risposte possibili e condivise;
- coinvolgere i cittadini – “nuove e vecchie cittadinanze distinte per età, genere, provenienza culturale, stile di vita, modalità di lavoro e di consumo” (Paba 2002) – in tutte le fasi del processo, dalla costruzione di scenari condivisi alla realizzazione e gestione delle trasformazioni, e che siano posti in condizione di controllarne gli esiti; si determinano così situazioni di comprensione reciproca, sentimenti di autoefficacia da parte degli abitanti e costruzione di senso e significato condiviso; ciò significa che i ragazzi saranno sollecitati a maturare una visione che tenga conto anche degli altri e della complessità, una consapevolezza della storia dei problemi e una visione delle risposte in termini di processi.

Dal punto di vista metodologico i promotori e coordinatori di queste esperienze debbono:

- accettare la complessità, resistendo alla tentazione di semplificarla; una tentazione che risponde al desiderio di accelerare i tempi, dà l'illusione di mantenere la situazione sotto controllo, agevola nell'opera di emarginazione di chi pone



questioni importanti, ma difficili da affrontare o, per qualche ragione, imbarazzanti;

- evitare di ricorrere a parametri-tipo e criteri standard che non tengono conto delle esperienze e delle condizioni materiali di vita, delle contraddizioni e dei conflitti, della storia e dello spessore sociale della città e del territorio;
- saper sostare nell'incertezza, senza precipitare nell'affannosa ricerca delle conclusioni e della conferma dei propri punti di vista;
- non temere l'esplicitazione di opinioni, desideri, interessi divergenti e quindi il conflitto, ma attraversarlo cogliendolo come opportunità per evidenziare l'esistenza di opzioni incompatibili tra loro e proporre la costruzione negoziata di soluzioni che tengano conto delle diverse esigenze.

Vantaggi della partecipazione e rischi di manipolazione

Le ragioni dell'interesse verso le varie forme di partecipazione, oltre gli aspetti più generali correlati alla visione della democrazia, sono duplici: è ormai provato che i progetti miranti a produrre cambiamento di atteggiamenti e comportamenti delle persone, nell'ambito di situazioni e contesti complessi, richiedono – per avere successo – la messa in campo e la valorizzazione dei saperi degli abitanti, in quanto persone e cittadini, esperti della loro vita quotidiana, delle relazioni, del tempo e del territorio che abitano, in grado di fornire dati e conoscenze originali, che si affiancano e interagiscono con i saperi tecnici e specialistici delle diverse discipline che intervengono nella definizione e nella cura dei progetti.

Ma la partecipazione degli abitanti, in quanto persone e cittadini – adulti e bambini – ha un altro effetto importante, e questo è il secondo punto strettamente correlato al precedente: lungo il processo di coinvolgimento, nel dialogo con amministratori pubblici, ricercatori, tecnici, progettisti e fra gli abitanti stessi... cresce la loro sensibilità e possono più facilmente maturare sentimenti di condivisione e corresponsabilità verso le finalità e gli obiettivi di un progetto.

Le metodologie partecipative, dunque, attivano processi di responsabilizzazione e possono avere un potente risvolto formativo, di apprendimento di tecniche e processi democratici, di maturazione di motivazioni e valori, in bambini, ragazzi e giovani e negli adulti coinvolti. Così come sono (possono divenire) processi di apprendimento per gli operatori e gli amministratori coinvolti.

Questi elementi consentono di aprire il campo ad altre domande.

Chi analizza i contesti e definisce gli ambiti in cui intervenire? Chi descrive i problemi, chi stabilisce le mete e gli obiettivi, chi decide la direzione da imprimere al cambiamento? Che accade se vengono a mancare i criteri di "correttezza" descritti in precedenza?

La partecipazione favorisce il cambiamento, ma attraverso esperienze cosiddette di "partecipazione promossa dall'alto" si possono far passare decisioni già prese altrove, si possono perseguire obiettivi di cui le persone e le comunità coinvolte non sono pienamente o per nulla consapevoli.



Tutto ciò è noto ed è stato spiegato in modo convincente e documentato. Sherry Arnstein, ad esempio, in un saggio del 1969, analizzando le esperienze partecipative statunitensi, elaborò una scala della partecipazione strutturata in otto tipologie, classificate in ordine crescente dalla manipolazione fino al controllo dei risultati da parte degli abitanti, descrivendo così anche le modalità attraverso cui si conquista in modo ingannevole il consenso.

Roger Hart (1992), su mandato dell'Unicef, adattò la scala alle esperienze con i bambini, pubblicando i risultati nel testo "Children's participation. From tokenism to citizenship".

Arnstein e Hart descrivono come la manipolazione, primo gradino della scala, sia una forma illusoria di partecipazione che si ha quando le persone vengono coinvolte in un processo decisionale, nel cui ambito essi non hanno nessuna reale possibilità di influenza sulle decisioni e anzi – con la loro presenza – rafforzano le relazioni di potere esistenti. Spesso, tuttavia, anche le situazioni in cui si forniscono informazioni o si consultano cittadini (adulti e/o bambini) sono gestite in modo da disincentivare le domande imbarazzanti, l'espressione di dubbi o ipotesi di proposte alternative e sono gestite in modo formale e asettico, per consentire ai decisori di dire che i cittadini, e fra essi i bambini, erano informati ed erano stati consultati.

L'informazione è il gradino della scala che introduce una possibilità di accrescimento di consapevolezza e di riconoscimento dei propri diritti dei cittadini. Ma diviene esperienza di partecipazione quando essi hanno la possibilità di contribuire all'analisi dei contesti, alla descrizione dei problemi, alla scelta degli ambiti d'azione, intervengono nella definizione degli obiettivi, interagendo con tecnici e decisori, o – se già parzialmente definiti – propongono modifiche a programmi o progetti ipotizzati. Non solo sono consultati, quindi, ma coinvolti in un processo di "costruzione" delle decisioni, lungo il quale si prendono in considerazione anche le loro proposte. Si determina così una reale possibilità di influenzare le decisioni nel corso di processi di negoziazione e i partecipanti (adulti o bambini) riconoscono il loro contributo nella realizzazione di programmi o progetti.

Per quanto riguarda bambini e ragazzi la loro partecipazione a un progetto è considerata autentica quando essi:

- comprendono le intenzioni del progetto,
- conoscono chi ha preso le decisioni riguardo al loro coinvolgimento e perché,
- hanno un ruolo significativo (non solo decorativo),
- si offrono volontariamente per il progetto dopo che è stato chiarito di che cosa si tratta.

Ai livelli più alti della scala ci stanno i progetti avviati da adulti, dove le decisioni sono condivise con i ragazzi, i progetti avviati e diretti dai ragazzi e, infine, quelli avviati dai ragazzi, dove le decisioni vengono condivise con gli adulti. Ma le esperienze condivise sono piuttosto rare, segnalava Hart, soprattutto per l'assenza di adulti attenti, che abbiano familiarità con i particolari interessi degli adolescenti: stiamo parlando di motivazioni e competenze che sostengano l'ascolto, l'osservazione e il dialogo.

Il gioco delle parti

Gli obiettivi di un laboratorio di progettazione partecipata riguardano il diritto dei cittadini a partecipare alle decisioni che hanno effetti sulla loro vita presente e futura, la crescita di sentimenti di responsabilità personale e comunitaria degli abitanti coinvolti verso gli esiti condivisi e la loro disponibilità ad accogliere gli interventi che saranno decisi e ad adottare comportamenti coerenti con le ipotesi di trasformazione concordate.

Per queste ragioni l'attività di un laboratorio per la partecipazione pubblica va considerata un'articolazione fondamentale del progetto complessivo cui si riferisce e non un'azione sociale autonoma. È infatti all'interno del laboratorio che verranno presentate le ipotesi di trasformazione e si discuteranno con i partecipanti le opzioni alternative per approdare a scelte il più possibile condivise dall'amministrazione, dai tecnici e dagli abitanti.

Dal punto di vista metodologico le attività di un laboratorio che promuove partecipazione non si riducono a una serie di interviste o richieste riguardanti attese e desideri, ma si sviluppano attraverso un processo di dialogo e approfondimento sul senso dell'abitare, sulle esigenze dei ragazzi e sulla qualità di vita delle persone, che vengono messi in relazione fra loro e con le diverse prospettive ed esigenze poste in gioco.

La progettazione partecipata e comunicativa va innanzitutto intesa, allora, come un processo di dialogo e apprendimento reciproco, dove i tecnici-progettisti vengono posti in condizione di integrare i dati disponibili e quelli raccolti attraverso le loro analisi preliminari coi saperi soggettivi degli abitanti (ivi compresi bambini e ragazzi), esperti della loro vita quotidiana e del territorio in cui vivono, in grado di esprimere importanti e legittime esigenze, che possono sfuggire all'occhio del tecnico-progettista attento agli indirizzi di carattere generale, alle esigenze economiche e alle dimensioni architettoniche e urbanistiche del suo progetto.

I cittadini coinvolti, muovendo dalle loro esperienze, hanno la possibilità di riflettere su temi che li toccano "oltre il loro cortile", su problematiche che riguardano la comunità locale e i loro percorsi di vita quotidiana, sulla dimensione ambientale, sulle risorse e sui problemi del loro territorio. Sono sollecitati ad immaginare un futuro desiderato e incontrano opinioni differenti correlabili al genere, all'età, al livello socioculturale, ma anche a interessi economici specifici; sono accompagnati ad esplorare le ragioni di divergenze e possibili conflitti e aiutati ad ampliare i confini del loro immaginario, superando alcuni comprensibili stereotipi; sono posti a contatto con i vincoli e i limiti del progetto (economici, legislativi, ambientali...). In buona sostanza, hanno la possibilità di valutare la fattibilità delle loro proposte, elaborando già lungo il percorso il lutto per qualche idea amata da abbandonare, avendo tuttavia la soddisfazione di veder crescere il progetto anche attraverso il loro contributo.

La partecipazione non è un gioco a somma zero, dove "ciò che guadagnano alcuni viene perso da altri". Così realizzata, aiuta i cittadini a comprendere il senso dei cambiamenti, che in parte essi stessi contribuiscono direttamente a orientare;



non toglie nulla ai tecnici che, anzi, hanno più riferimenti utili al loro lavoro e la possibilità di meglio centrare il loro progetto anche sulle esigenze sociali del territorio in cui operano; pone gli amministratori nella condizione migliore per fare le loro scelte che, anche se non condivise da tutti gli abitanti, certamente saranno più chiare e comprensibili per tutti.

La partecipazione va pensata anche nella sua veste di diritto non calato dall'alto, elemento fondante di una nuova cittadinanza sociale, bene relazionale costituente quel capitale sociale necessario per immaginare e fare giochi a somma positiva in cui “tutti guadagnino qualcosa”, in una costante pratica di negoziazione.

Democrazia e governance

Nella fase di transizione che stiamo attraversando, nella quale si stanno ridisegnando i rapporti tra economia, politica e società, il tema della partecipazione rientra a pieno titolo nel dibattito sulla *governance*: termine col quale si intende quell'insieme di regole, meccanismi e prassi che influiscono sull'articolazione dei diversi poteri esercitati (*government*), nonché l'apertura del processo decisionale delle amministrazioni pubbliche, per consentire la partecipazione dei cittadini e delle comunità (la società civile) alle decisioni che li riguardano. Un dibattito nel quale si confrontano diverse visioni della politica e dell'esercizio del potere, nell'ambito dei principi fondanti la democrazia rappresentativa, che divergono sul modo di intendere la partecipazione dei cittadini.

Vi è chi pone l'accento sul potere in quanto autorità legittimata a governare dagli elettori, che hanno liberamente scelto votando. La legittimità tecnico-scientifica è fornita da consulenti appositamente incaricati e chi governa sta al vertice di una struttura piramidale, che adotta procedure decisionali *top down*. Il consenso verso le grandi scelte viene garantito preliminarmente dal ricorso a tavoli di concertazione ai quali partecipano i rappresentanti di altri livelli istituzionali e dell'economia o altri soggetti rappresentanti di associazioni coinvolte nelle decisioni poste all'ordine del giorno. La bontà dei governanti, secondo questa prospettiva, si valuta principalmente dalla loro intraprendenza e capacità di prendere decisioni, “fare” e promuovere il “fare”. Gli abitanti – sostanzialmente – non hanno modo di interagire con il processo di decisione; semmai, alla successiva tornata elettorale avranno la possibilità di esprimere il loro giudizio sul governo. Nell'impossibilità di interagire con le strutture del potere, gli abitanti, quando intendono tutelarsi da una decisione non condivisa, presa o in procinto di essere presa dall'amministrazione pubblica, si organizzano spesso in comitati, in genere secondo logiche del tipo “non nel mio cortile”, entrando in competizione con l'amministrazione e/o con altri gruppi di cittadini.

Vi è chi propone un diverso modello di gestione del potere che, pur traendo legittimazione – come nell'ipotesi precedente – dal sistema democratico che lo ha espresso e muovendosi nello stesso ambito normativo, pone l'accento sul dialogo e sulla ricerca del consenso attraverso la collaborazione con gli abitanti. Le decisioni vengono prese non solo con l'ausilio dei consulenti e avvalendosi della concertazio-

ne, dove l'amministrazione dialoga e negozia con i cosiddetti "poteri forti" e con le varie forme di rappresentanza, ma anche attraverso modalità che consentono di dar voce a fasce di popolazione che non sono rappresentate dalle associazioni e non hanno di solito sedi dove esprimere bisogni, disagio, proposte, che tengano conto dei cambiamenti, della complessità e delle problematiche socio-economiche emergenti.

Nella realtà non esistono situazioni così semplificate, ma questi due modelli schematici, che individuano due polarità, servono per spiegare come il nocciolo della questione sia essenzialmente politico e, in subordine, tecnico-metodologico.

Vi è anche chi avanza il timore che "governance" e "partecipazione dei cittadini alle decisioni che li riguardano" restino slogan che rispondono oggi ad un'esigenza di comunicazione (simbolica) dell'innovazione, ma non concetti che segnalano un sostanziale cambio di direzione del "governare", verso la sostenibilità (sociale, ambientale, economica), per una società capace di futuro.

Non sfugge ai partecipanti al gruppo di lavoro che il nodo da sciogliere riguarda la forma di democrazia che si intende sostenere e promuovere: la partecipazione assume significati radicalmente diversi se la si contempla nell'ambito di un sistema di democrazia economica fondato sulla libertà di mercato, nella quale la competizione è un valore dominante e le disuguaglianze sono il prezzo da pagare, oppure la si considera nell'ambito di un sistema democratico che affida alla politica il compito di promuovere equità e ridurre le disuguaglianze.

La partecipazione di bambini, ragazzi e giovani ai progetti di vita, di città e di futuro si inserisce in questo quadro di riferimento e va pensata anche in relazione agli spazi di partecipazione e di cambiamento che riguardano il mondo adulto.

3. Azioni e contesti orientati a promuovere la partecipazione di bambini e adolescenti: lavori in corso

È difficile incontrare oggi opinioni apertamente contrarie alla partecipazione, presentata sovente come una delle principali caratteristiche dell'azione politico-amministrativa. Si prendono di seguito in esame azioni e contesti palesemente orientati a promuovere partecipazione o, quanto meno, ricchi di potenzialità in tal senso, evidenziando aspetti positivi e criticità.

La Legge regionale 40/99, i Contratti di quartiere II e altri provvedimenti della Regione Emilia-Romagna

Esperienze che promuovono partecipazione dei cittadini alle scelte che li riguardano – fondate sulla consapevolezza che la complessità della realtà richiede oggi dialogo interistituzionale e approccio intersettoriale – sono state e sono variamente promosse e sollecitate dalla Regione Emilia-Romagna. Ad esempio col Progetto Città sicure (che correla dinamiche sociali, recupero urbano, educazione e formazione,

aspetti riguardanti l'ordine pubblico...) o con i già citati processi di Agenda 21 e Piani per la salute. Ma è di recente, fra la fine degli anni Novanta e i primi anni del 2000, che il tema della partecipazione – anche in rapporto all'infanzia – è stato posto all'ordine del giorno con particolare evidenza.

La già citata Legge 285/97, che ha dato attuazione in Italia alla Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia (1989), contribuendo a mettere i più piccoli al centro della vita delle comunità locali e alimentando la cultura del lavoro per progetti, in Emilia-Romagna è stata affiancata nel 1999 dalla Legge regionale n. 40 “Promozione della città dei bambini e delle bambine”.

Nel Secondo accordo di programma sulla qualità dell'aria e, in particolare, nei provvedimenti relativi al Potenziamento della mobilità ciclopedonale urbana (Misura n. 3, Delibera di Giunta n. 2661 del 23.12.2002), facendo riferimento alla Legge 285/97 e alla L.R. 40/99, la Regione indica e raccomanda la predisposizione di laboratori di progettazione partecipata di percorsi sicuri per l'infanzia, che valorizzino i saperi di bambini, ragazzi e adulti.

La L.R. 19/98 sulla riqualificazione urbana – si riferisce alle aree dismesse, al degrado del patrimonio edilizio pubblico, al recupero dei centri storici minori – introduce ad esempio il tema della definizione degli ambiti di trasformazione, suggerendo una strategia non episodica e consentendo l'apertura di una riflessione sulla dimensione ottimale per il governo dei processi *bottom up* e sulla percezione che i cittadini ne hanno, interrogandosi, appunto, su quale sia il “raggio d'azione” che favorisce il loro coinvolgimento

Il tema degli ambiti di trasformazione è rielaborato nella L.R. 20/00, “Disciplina generale sulla tutela e l'uso del territorio”, legge di indirizzo che però enuncia, ma non esplicita, il tema della partecipazione, oltre i processi di concertazione.

Più preciso in proposito è il Bando regionale dei programmi innovativi in ambito urbano, denominati Contratti di quartiere II (Legge 8/2/2001, n. 21) approvato con Deliberazione della Giunta regionale 21 luglio 2003, n. 1425, che si pone, fra l'altro, obiettivi di ecosostenibilità e riduzione del disagio abitativo. Nei criteri di valutazione dei programmi una quota del punteggio previsto è riservata a “percorsi partecipativi”, tema esplicitato e approfondito facendo riferimento alle metodologie e ai risultati di Agenda 21 locale e suggerendo anche “la costituzione di laboratori di progettazione partecipata, con particolare attenzione alla partecipazione delle utenze deboli; la costituzione o la valorizzazione di consulte, gruppi di lavoro trasversali, di Consigli comunali dei bambini e degli adolescenti e di altre forme di partecipazione diretta di bambini e adolescenti...”.

Se ne trae l'indicazione di un orientamento all'integrazione delle politiche nel territorio e al superamento di politiche dedicate a singole fasce d'età, rafforzato da un sistema premiante che valorizza la collaborazione interistituzionale, un approccio intersettoriale e il dialogo fra i saperi necessario per analizzare, comprendere e fronteggiare problemi complessi, con la partecipazione degli abitanti, piccoli e grandi.

Le Amministrazioni comunali rivestono un ruolo fondamentale nell'apertura di politiche e nell'adozione di pratiche che promuovono partecipazione, sono state e sono promotrici di una molteplicità di iniziative diffuse capillarmente sul territorio, che testimoniano di un cambiamento in corso, nel segno dell'innovazione.

Ma proprio i Comuni (il tema è trasversale e riguarda tutti i settori della pubblica amministrazione), sebbene promotori di innovative esperienze di partecipazione, si trovano spesso in difficoltà ad essere coerenti con le finalità da essi stessi stabilite e dichiarate e a raggiungere gli obiettivi più complessi.

I problemi si pongono quando essi ricercano risultati e visibilità a breve termine (sotto la pressione di esigenze legittime, ma parziali) e si accontentano allora di esperienze simboliche, oppure sono vincolati a procedure (a volte si tratta di consuetudini) amministrative rigide, difficili da modificare nel breve periodo, che spesso non si integrano a sufficienza con una progettualità politica di ampio respiro.

I problemi nascono anche quando le amministrazioni non attivano gruppi di lavoro intersettoriale, che rappresentano una modalità indispensabile a rendere gli operatori capaci di vedere il lavoro degli altri, a co-costruire mappe e a integrare progetti, oppure non dispongono di operatori (dipendenti o consulenti) che, nel coordinare e accompagnare le esperienze promosse dall'alto o nel dialogare con le esperienze *bottom up*, siano capaci di "lasciarsi trasportare dal processo" (Lanzara 1993). Il che significa capacità di sostare nel dubbio e nello spazio aperto/sospeso che viene occupato dai partecipanti (adulti o ragazzi). Chi coordina deve essere in grado di saper resistere alla tentazione di precipitare nelle conclusioni, sapendo immaginare una pluralità di esiti possibili, di cogliere il valore apportato dalle persone e dai gruppi, lasciando spazio e alimentando con ciò la motivazione al prendere parte.

Le Amministrazioni locali si trovano oggi di fronte a una sfida, che si gioca sul piano delle scelte politiche e su quello, strettamente correlato, delle competenze tecnico-amministrative. E cioè, valorizzare le esperienze di partecipazione, mettendo a sistema le politiche sociali (pensiamo alla Legge 328/00), mantenendo nei confronti dell'infanzia il respiro progettuale della Legge 285/97, superando la prassi degli eventi e delle sperimentazioni in ambiti circoscritti, che sono stati importanti, ma oggi non più sufficienti.

L'impressione è che ci troviamo di fronte ad almeno tre questioni.

- In primo luogo la scelta è politica: occorre in ciò una grande chiarezza evitando, come talvolta accade, di avviare esperienze di partecipazione quando non si intenda affatto aprire un autentico processo partecipato o non si abbia fiducia nei suoi effetti.
- Sappiamo inoltre che le proposte aperte alla partecipazione che siano molto strutturate e predefinite, disincentivano la partecipazione, sebbene l'amministrazione proponente la desideri e la ricerchi: occorre quindi operare affinché le procedure amministrative e le consuetudini operative consolidate garantiscano di saper entrare in relazione con processi di cui, in parte, non siano predefiniti gli esiti.

- È possibile, infine, che si incontrino problemi di “conduzione” delle esperienze e che l’evoluzione insoddisfacente dei processi attivati sia determinata da problemi di metodo, correlabili alle abilità e alle competenze messe in gioco, nell’ascolto e nel dialogo, da chi coordina i processi e/o ha il compito di recepire le indicazioni emerse.

La prevenzione di questi problemi, quando non siano riconducibili al livello delle consapevolezze e delle scelte politiche, va predisposta a livello della formazione e dell’organizzazione del lavoro (implementazione delle competenze, formazione di team che comprendano molteplici sguardi settoriali e consentano dialogo fra saperi professionali afferenti a diverse discipline...).

Famiglie e servizi per la prima infanzia

Il rispetto del diritto alla partecipazione nella prima infanzia si può valutare dal livello della partecipazione degli operatori e delle famiglie alle scelte educative e gestionali dei servizi che ospitano i bambini e dal clima di collaborazione e benessere che caratterizza questi luoghi.

Le esperienze emiliano-romagnole nacquero e crebbero nel rapporto costante con la Regione che, all’indomani della applicazione della Legge 1044 (istitutiva degli asili nido) del 1971, attraverso percorsi formativi, seminari e convegni aprì un ampio dibattito politico-culturale che fornì alle amministrazioni locali (amministratori, pedagogisti ed educatori) anche indicazioni di carattere sociopedagogico sui servizi per bambini da zero a tre anni, fino ad arrivare alla Legge regionale n. 1 del 2000.

Un lungo percorso che fin dall’inizio ha visto nella partecipazione uno dei capisaldi di un progetto pedagogico, destinato ad evolvere e a modificare strategie, contenuti, forme, azioni in relazione al cammino evolutivo del contesto sociale, economico e culturale di riferimento.

Partecipare in questi ambiti ha significato e significa raccontarsi, ascoltare, confrontare e scambiare punti di vista, mettere in gioco punti di forza e di debolezza, crescere come genitori e come microcomunità educante, costruire appartenenze, dare un contributo alla comunità aiutandola a crescere.

La partecipazione, quindi, è stata e può ancora essere un valore ricercato da chi si avvicina ai servizi e anche da chi i servizi li gestisce, ma esiste una stretta connessione fra la partecipazione “attiva” e le modalità attraverso cui si strutturano le offerte e i servizi.

Ci pare che la partecipazione fatichi a trovare spazio nei servizi più strutturati e che tanto più i servizi e le attività si strutturano, tanto meno ci sia spazio per la partecipazione “non formale” e più creativa.

Le testimonianze raccolte raccontano di esperienze dove forme di partecipazione molto “regolate”, ingabbiate tra le maglie di un “modello” (comitati, assemblee, rappresentanti...), sono soffocate e perdono vivacità.

Quando il servizio e l’istituzione hanno chiaro l’obiettivo, il metodo e il percorso e li ritengono giusti, è probabile che li “sottopongano a validazione” e non desiderino

aprire un reale confronto. In questo caso sarebbe opportuno parlare, più che di partecipazione, di informazione o consultazione e questa modalità di relazione diviene sostanzialmente strumento dell'istituzione. Uno strumento legittimo e importante, ma occorre ricordare che la partecipazione vivace e il dibattito culturale che hanno accompagnato la nascita dei servizi e la loro crescita erano evidentemente motivati dall'esigenza di mettere a punto e condividere un modello.

Ora questa esigenza appare soddisfatta e la partecipazione tende a divenire un rito. Ma i bambini crescono, la rotazione è rapida, nuovi genitori entrano a contatto coi servizi: spazi di partecipazione e corresponsabilizzazione si potranno mantenere solo se considerati obiettivi espliciti.

Paradossalmente l'attivazione di forme di partecipazione vivace si riscontra oggi quando qualcosa non funziona. Le ragioni per rilanciare una stagione di dialogo e partecipazione potrebbero oggi essere rappresentate dalla riforma del welfare, dalla necessità di contenimento della spesa dei Comuni, da riforme non convincenti che lasciano intravedere esiti che penalizzano la qualità della vita di bambini e famiglie, il trend demografico in crescita e la concomitante riduzione delle risorse disponibili, l'immigrazione e altro ancora: temi che richiedono di essere condivisi con i cittadini che fruiscono dei servizi e che si pongono con urgenza la necessità di creare un clima di dialogo, partendo dalla vita quotidiana dei bambini e delle famiglie.

Famiglie e ragazzi a scuola

Si potrebbe supporre che la riduzione degli spazi di partecipazione dei genitori, che si osserva con progressione crescente passando alla scuola dell'infanzia e agli ordini successivi (elementare, medio inferiore e superiore), fosse accompagnata da un accresciuto ruolo attribuito a bambini, ragazzi e giovani. Non è così.

Le testimonianze raccolte raccontano di una scuola (ci riferiamo soprattutto al livello medio) dove sono ancora diffusi – sia pure con significative differenze e generose eccezioni – metodi prescrittivi e normativi imperniati sulla trasmissione di informazioni, concetti, nozioni, che separano nell'apprendimento l'aspetto razionale da quello emozionale, limitandosi a una formazione tecnicistica, che penalizza la relazionalità. Ma la scuola, luogo dell'apprendimento individuale, è anche ambiente sociale nel quale sperimentare forme di partecipazione e di impegno che rappresentano un elemento fondamentale nel processo di educazione alla cittadinanza e alla democrazia.

Potrà la scuola accompagnare e sostenere l'apprendimento della democrazia, senza testimoniare quotidianamente nelle relazioni fra adulti, nelle relazioni fra adulti e ragazzi e dei ragazzi fra loro?

Che significato ha il timore dei ragazzi e dei giovani, oggi assai diffuso, a dire la loro opinione, il timore di esporsi per non essere criticati dagli adulti o derisi dai compagni?

La prospettiva di un'educazione che, attraverso l'esperienza scolastica, promuova una cittadinanza intraprendente si deve porre l'obiettivo di promuovere – con lo



studio, lo sviluppo delle relazioni e la partecipazione alla vita della scuola – capacità critiche e argomentative, coscienza di sé dei cittadini in formazione e consapevolezza di sapere, di volere e di potere “intervenire”. Ciò presuppone una partecipazione effettiva dei ragazzi ai processi sociali, che rappresentano un indispensabile tirocinio di dialogo, di discussione, di esercizio della critica, un’occasione per imparare ad apprezzare l’immagine di sé e degli altri, in quanto competenti nella gestione delle cose che riguardano la comunità della classe, la scuola, le cose civiche, per maturare un senso di vicinanza e di interesse nei confronti della dimensione pubblica e politica accanto a quella privata e per avvicinarsi alla comprensione del carattere dialettico delle diverse visioni della vita (competizione/cooperazione, pluralismo/assimilazione, individualismo/solidarismo...), per imparare le regole e la cultura della democrazia.

Consigli dei ragazzi e altre forme di partecipazione

Ci sono scuole dove gli studenti sono coinvolti in un dialogo fra loro e coi docenti, al fine di stabilire regole e criteri condivisi riguardanti la vita di relazione, lo studio e l’organizzazione dei tempi e degli spazi. Siamo anche assistendo all’aprirsi di molte scuole al territorio e alla collaborazione con l’Ente locale, promuovendo o aderendo ad esperienze di Agenda 21 a scuola e a percorsi di progettazione partecipata. Si tratta di esperienze importanti da diffondere, perché centrate sull’ascolto, la relazione e la partecipazione, che correlano la soggettività alla conoscenza, i valori all’agire responsabile.

Molto interessanti sono anche le esperienze fondate su criteri di rappresentanza (come ad esempio i Consigli dei ragazzi o le Consulte provinciali degli studenti).

I ragazzi che partecipano ad un Consiglio si comportano da cittadini e cittadine che, pur essendo molto giovani, interpretano se stessi, entrando nel merito di alcune questioni che li riguardano direttamente, in quanto appartenenti ad un istituto scolastico, abitanti di una città, di un paese o semplicemente di un quartiere; dialogando con i coetanei e con altri cittadini (e fra questi anche tecnici e amministratori pubblici), per raccogliere informazioni e pareri, per confrontarsi e fornire suggerimenti o fare richieste che rispecchino il loro punto di vista.

I ragazzi che entrano a far parte di un Consiglio vengono scelti dai compagni che li votano o semplicemente sono sorteggiati fra coloro che si sono dichiarati interessati e resi disponibili. Un consigliere si assume l’impegno di portare in Consiglio riflessioni, idee, dubbi, domande e proposte espresse dalla classe o dal gruppo di riferimento.

Quando un Consiglio funziona, i ragazzi che vi partecipano in primo luogo imparano a stare insieme, perché ogni Consiglio nasce come insieme di persone che iniziano un percorso e imparano a conoscersi e diventano col tempo un gruppo di lavoro. Fanno quindi attività di esplorazione e indagine che li aiutano a riflettere sulla realtà, per meglio comprenderla, partendo da se stessi, dalla vita quotidiana, dal

territorio conosciuto (cortili, strade di percorrenza quotidiana, parchi e altri luoghi di incontro) e dai problemi a loro vicini, per allargarsi progressivamente all'ambiente urbano più ampio e a tematiche più complesse (ma ciò dipende dall'età dei consiglieri e degli elettori); realizzano indagini, studiano e approfondiscono i nodi e le questioni che incontrano sul loro cammino, individuano risorse, riconoscono problemi e si adoperano per comprenderne le cause e immaginare soluzioni. Dialogano con i loro compagni di scuola, coi quali tengono un costante collegamento, circa l'andamento dei lavori e sui temi aperti; informano gli abitanti del loro territorio sui risultati del loro lavoro e, quando è possibile, mettono a punto proposte concrete costruendole insieme agli adulti, in modo che accanto agli elementi di creatività siano presenti le condizioni che le rendano fattibili.

Mentre sono impegnati in queste attività si trovano ad affrontare divergenze di opinione e contrasti dovuti, ad esempio, alla compresenza di interessi incompatibili nell'ambito della collettività degli abitanti e dei gruppi. Si scontrano – talvolta – anche con le difficoltà dovute alle procedure e al dialogo insufficiente fra i diversi settori delle amministrazioni comunali.

Accade a volte che fra i ragazzi eletti e gli elettori non ci sia dialogo e così i bambini eletti in un Consiglio fanno un'esperienza che può essere anche molto interessante, ma riguarda solo loro. Si vanifica in tal modo la possibilità di dare sostanza al concetto di rappresentanza. Si richiede quindi un concreto impegno della scuola per evitare l'isolamento dei delegati e mantenere aperto un dialogo costante con tutti i ragazzi e per evitare di riproporre i riti un po' formali dei Consigli degli adulti, negando nei fatti le premesse educative.

Si tratta di esperienze che mantengono le promesse, quando sono sostenute da una vitalità democratica ricca di occasioni in cui il confronto e la discussione illuminano e precedono ogni decisione, in quelle forme tipiche della democrazia diretta che la vita dei gruppi consente e che si fondano sulla fiducia nella capacità di governarsi da sé e funzionano nell'ambito di gruppi di dimensioni circoscritte, in cui ci si vede tutti e si può parlare insieme, ci si influenza reciprocamente, si hanno opinioni che possono mutare, si precisano, si rafforzano o si abbandonano dialogando.

Attività associative, centri di aggregazione e animazione di strada

Col termine “attività associative”, “animazione”, “aggregazione” non ci riferiamo qui alla scuola parallela dei “corsi”, né alle esperienze addestrative che svolgono certamente una funzione significativa nell'insegnamento di pratiche (artistiche, artigianali, sportive e altro ancora) e nell'occupare il tempo extrascolastico dei ragazzi, ma che propongono talvolta valori e metodi orientati all'omologazione e alla piatta adesione ai richiami del successo e della competizione.

Ci riferiamo invece a quelle esperienze che pongono al centro del loro operare i diritti e le esigenze educative di bambini, ragazzi e giovani, con e per i quali promuovono contesti che orientano alla partecipazione. Facciamo cioè riferimento a quelle attività associative, animative e aggregative che perseguono la finalità di

mettere in moto percorsi e processi virtuosi volti ad “abilitare gli adolescenti ad essere protagonisti dei propri tempi e dei propri spazi, perché sappiano illuminarli di significati profondi all’interno del sistema culturale cui appartengono” (Gargano 1995).

In questo ambito va riconosciuto il rilievo delle esperienze realizzate dall’animazione di strada, che si rivolge ai gruppi informali di adolescenti nei luoghi naturali di ritrovo, costruisce con essi una relazione significativa e tenta di concretizzare in piccole e capillari iniziative le necessità, le idee e soprattutto le risorse che emergono da tale relazione. In linea con i riferimenti che originano dalla teoria dell’animazione sociale, la finalità di tale pratica è quella di offrire ai ragazzi occasioni di crescita positive favorendo la comunicazione esterna ed interna al gruppo, legittimando le risorse spontanee che ciascun gruppo possiede, promuovendo la consapevolezza dei ragazzi rispetto a ciò che li circonda.

Anche i Centri di aggregazione giovanile possono essere luoghi dove i ragazzi si ritrovano spontaneamente, costruiscono relazioni significative ed usufruiscono di alcuni semplici servizi utili a stimolare l’aggregazione (internet, spazio lettura, spazio giochi, spazio musica...). La presenza degli animatori garantisce che i Centri rappresentino per i ragazzi davvero dei luoghi dove vivere esperienze positive e crescere insieme. Il baricentro metodologico dei Centri è la relazione: la relazione che si instaura tra i ragazzi e tra i ragazzi e gli animatori è il motore sociale che garantisce il senso del ritrovarsi all’interno di questi spazi. Per mantenere la soglia di accesso al livello minimo (massima fruibilità, massima flessibilità) la strutturazione delle attività è bassissima: poche ma importanti sono le regole che devono essere preferibilmente stabilite in forma condivisa con i ragazzi. Un po’ come nell’animazione di strada, dalla relazione emergono idee, bisogni e risorse che riescono spesso a tradursi in piccole attività, piccoli progetti.

Nella concretizzazione delle proposte si usa la metodologia della progettazione partecipata che offre garanzie sul fatto che ciò che nasce non sia espressione della volontà, dei sogni e desideri di pochi operatori ma rappresenti, di fatto, le necessità, le tensioni e le contraddizioni dei ragazzi per i quali il progetto è stato pensato. Si tratta, in effetti, di un processo di responsabilizzazione reciproca che porta ragazzi, istituzioni e tutti coloro che a diverso titolo manifestano interesse per l’iniziativa ad incontrarsi per decidere cosa e come costruire insieme. Il prodotto finale sarà qualitativamente elevato ed espressione reale delle necessità/risorse di quella data comunità locale.

L’animatore di strada è la figura che consente di attivare tutto questo, una sorta di interfaccia sociale che consente a mondi diversi di comunicare e all’occorrenza di scambiare risorse. Questa ci pare la metafora più realistica e che meglio di ogni altra riesce a cogliere la dimensione ontologica del suo operato. Altre tre metafore che possono contribuire a configurarne l’identità sono: quella chimica dell’animatore come catalizzatore di relazioni, quella calcistica dell’animatore arbitro che lavora bene quando la sua presenza è silenziosa e non avvertita e quella professionale dell’animatore artigiano che segue il prodotto in tutte le fasi di lavorazione, dalla progettazione alla vendita (Gaggi 2003).

La ricchezza di esperienze di animazione di strada nella nostra regione è frutto del periodo di fervida sperimentazione in campo sociale, caratterizzato dall'intenzionalità trasversale di scoprire nuove modalità per impostare i servizi alla persona e di dar vita a forme innovative che superassero il modello classico dei servizi-sportello costruiti e implementati a tavolino.

Occorre oggi uscire da una certa discrezionalità ed episodicità, per garantire che il nuovo assetto del sistema dei servizi si strutturi ai diversi piani istituzionali, mantenendo un certo margine di incompiutezza, lo spazio a cui potranno dare significato e valorizzare i cittadini con la loro esperienza e la loro partecipazione.

Associazioni di genitori e altri cittadini, comitati di strada

Ci riferiamo qui alle iniziative non fondate su logiche “nimby” (non nel mio cortile), che nell'interesse della comunità, e in primo luogo dell'infanzia, mirano a riconquistare parti di territorio (strade, parchi, giardini e altri luoghi) non per eventi straordinari, ma per dare tempo e luogo alla vita sociale quotidiana. Si tratta di esperienze di cittadinanza attiva che le amministrazioni dovrebbero sostenere con i mezzi a loro disposizione, e cioè attraverso dialogo, sostegno nelle procedure formali (autorizzazioni e altre pratiche burocratiche, ad esempio), collaborazione nella realizzazione di eventi, ma anche finanziamenti che diano prospettiva di continuità ad una presenza che, spesso, svolge nel quartiere in cui opera un'importante funzione sociale, anche di controllo del territorio e di promozione di sentimenti di fiducia e sicurezza, creando un clima preliminare e indispensabile all'esercizio dell'autonomia e alla partecipazione di bambini e ragazzi alla vita del loro quartiere.

Movimenti, volontariato e altro

Sullo sfondo dei movimenti ecologisti, pacifisti e new global, la partecipazione delle persone (fra cui molti adolescenti e giovani) alle manifestazioni di dissenso nelle strade, via internet, attraverso i media, “per rivendicare una maggiore umanizzazione della vita nelle città, per denunciare il prevalere di interessi privatistici su quelli collettivi e ormai mondiali, per denunciare il proprio disagio verso gli stessi rituali del fare politica”, si affiancano ad una quotidiana ricerca di senso nutrita da tensione ideale e precisi riferimenti etici e valoriali (si pensi alla rete Lilliput, ai Bilanci di giustizia, al Commercio equo e solidale, per fare alcuni esempi) e lasciano intravedere un nuovo modo di partecipare, vivere l'impegno e pensare la politica, dove tempo privato e tempo pubblico non siano contrapposti e ne risultino, anzi, “riconciliati” (Demetrio 2003). Si tratta di un fenomeno che, oltre il dibattito che caratterizza la cronaca politica, va osservato, analizzato e compreso, perché contiene e mostra elementi che potrebbero rappresentare i prodromi di un mutamento di ciò che eravamo un tempo soliti considerare e definire “impegno civico”.

Da queste note, prodotte in preparazione del convegno “Future città, nuovi cittadini”, emergono alcune indicazioni di prospettiva, che volutamente – tranne qualche eccezione – sono mantenute sotto traccia. Il gruppo di lavoro attivato durante il convegno ha esplicitato, a loro conferma e integrazione, alcuni suggerimenti conclusivi.

- Le esperienze di partecipazione rappresentano un fattore di vitalità e di benessere delle persone e delle comunità e garantiscono, se correttamente accolte o promosse, maggiore efficacia alle scelte amministrative, soprattutto in presenza di situazioni e temi complessi.
Si tratta di esperienze, dai risvolti formativi e autoformativi, che alimentano forme di cittadinanza attiva, di cui si avverte grande bisogno, oggi, in una società caratterizzata da un diffuso deficit di cultura civica.
- È necessario, a tal fine, che le amministrazioni pubbliche avvertano l'importanza strategica di cogliere le occasioni correlate a scelte problematiche (che toccano da vicino la vita e la sensibilità dei cittadini, alimentano la discussione e generano conflitti), per assecondare il desiderio di coinvolgimento che di solito si produce in questi casi, sperimentando processi di partecipazione democratica, che richiedono tempi non emergenziali e competenze adeguate, al fine di promuovere conoscenza e consapevolezza circa i temi trattati, vicinanza e familiarità fra cittadini e dimensione politico-amministrativa.
- Sono da potenziare e diffondere, inoltre, tutte le forme di riconoscimento (sistema premiante) del valore e dell'impegno delle amministrazioni locali nell'assecondare e nel potenziare le esperienze di partecipazione dell'infanzia e nel coinvolgere i cittadini, grandi e piccoli, nelle scelte che riguardano il bene pubblico.

I diritti di cittadinanza delle persone di minore età

Carlo Alfredo Moro*

1. L'ordinamento giuridico – e il costume – hanno riconosciuto, con una certa difficoltà e solo in questi ultimi decenni, che il ragazzo non è solo una speranza d'uomo ma è già una persona anche se sta percorrendo un complesso cammino verso una compiutezza umana; che egli non è un mero figlio di famiglia in proprietà dei genitori (scorta viva dell'unità poderale familiare, come icasticamente è stato detto), ma un essere autonomo con una propria dignità e identità che deve essere rispettata; che non può essere solo oggetto d'attenzione da parte del diritto ma è titolare e portatore di diritti – che danno copertura giuridica a suoi bisogni fondamentali – che devono non solo essergli riconosciuti ma anche compiutamente attuati.

Il riconoscimento che il ragazzo ha diritti sul piano familiare e sul piano relazionale non ha però portato ancora alla presa di coscienza collettiva che il ragazzo è portatore, oltre che di diritti di personalità, anche di fondamentali diritti di cittadinanza e che egli non può e non deve essere considerato come un suddito ma gli deve essere pienamente riconosciuta la qualità di cittadino. Anzi, la forte attenzione rivolta ai diritti personali del ragazzo ed alla possibilità che essi siano garantiti anche attraverso l'intervento giudiziale ha comportato una sostanziale disattenzione per quei diritti che devono svilupparsi nella sfera non del privato ma del pubblico e che riguardano principalmente l'infanzia nel suo insieme; i diritti sociali – che peraltro non sono di minore rilievo per lo sviluppo umano del soggetto in formazione – sono stati sostanzialmente trascurati.

La società nel suo complesso ha sviluppato nei confronti dell'infanzia e dell'adolescenza da una parte un aspetto meramente protettivo per garantirla da abusi e manipolazioni e dall'altra un aspetto di controllo in funzione di profilassi sociale per evitare la temuta devianza giovanile: in un caso come nell'altro l'effetto è stato quello di

* Presidente del Centro Nazionale per la Tutela dell'Infanzia, istituito presso la Presidenza del Consiglio. È stato per vari anni professore a contratto di Diritto minorile presso l'Università "La Sapienza" di Roma. È stato inoltre presidente dell'Associazione Giudici per i Minorenni e fondatore e vicepresidente dell'Associazione per la prevenzione dell'abuso all'infanzia e ancora presidente del tribunale per i minorenni di Roma. Attualmente è in pensione con la qualifica di presidente aggiunto della Suprema Corte di Cassazione.

emarginare l'infanzia e l'adolescenza; di farle divenire sempre più invisibili e confinate in una sfera totalmente staccata dal mondo degli adulti, a meno che essi non siano coloro che professionalmente devono occuparsi dell'infanzia; di trascurare quasi del tutto l'apporto che chi si affaccia alla vita può dare alla comunità nel suo insieme.

Non è senza significato che la stessa nostra Carta costituzionale – in ciò seguendo la linea già tracciata dalla Dichiarazione dei diritti dell'uomo – riconosce la pari dignità sociale di tutti i cittadini, senza distinzioni di sesso, razza, lingua, religione, opinioni politiche, condizioni personali e sociali, ma non cita espressamente anche l'età: una lettura formale della nostra tavola dei valori può portare – ed ha portato – a ritenere che una discriminazione per età sia ancora possibile.

Bisogna invece riconoscere che il soggetto in formazione non può essere considerato solo un soggetto da vigilare e da proteggere, né può essere visto solo come un soggetto che esaurisce tutta la sua esperienza umana nell'ambito familiare. Il minore è anche parte integrante della società: egli ha, e deve avere, una rete di relazioni sociali che possano strutturare la sua personalità individuale e sociale; ha doveri e diritti non solo nei confronti della sua famiglia ma anche nei confronti della società tutta; ha già una sua identità, e notevoli potenzialità positive, che devono essere sviluppate e non compresse nell'ambito della vita comunitaria; ha un estremo bisogno che la comunità organizzata si faccia carico dei suoi problemi non solo di personalizzazione ma anche di socializzazione per aiutarlo a costruirsi come soggetto di storia individuale e collettiva; non è solo un problema ma può e deve divenire una risorsa.

2. In una parola il ragazzo non può essere considerato un suddito ma deve essere riconosciuto pienamente come cittadino.

Il concetto di cittadinanza è profondamente mutato nel mondo contemporaneo.

Non è più legato alla mera appartenenza di un individuo a una comunità politica né principalmente all'essere membro attivo e produttivo della stessa comunità: è singolare ed eloquente che la stessa Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino del 1789 distinguesse ancora tra cittadini attivi e cittadini passivi, riconoscendo a questi ultimi solo il diritto alla protezione della loro persona ma non il diritto a prendere parte attiva alla formazione dei pubblici poteri.

Né questo nuovo concetto di cittadinanza si esaurisce nei diritti e nei doveri, principalmente politici, che da tale appartenenza derivano né esso continua a distinguere tra chi sa essere protagonista e chi invece resta marginale per cui la cittadinanza è meramente declamata in astratto ma non pienamente riconosciuta a tutti.

La nozione di cittadinanza implica oggi qualcosa di molto diverso.

Innanzitutto significa che la comunità organizzata deve assumere come proprio l'obiettivo di assicurare a tutti i suoi cittadini, per quanto possibile, una maggiore pienezza di sviluppo umano nell'ambito comunitario: la nostra Carta costituzionale non solo riconosce i diritti inviolabili dell'uomo, di ogni uomo, ma anche impegna la comunità tutta a rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto l'eguaglianza e la libertà dei cittadini, impedisce lo sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione politica, economica e sociale del

paese. Non basta più all'uomo di oggi che sia garantita la sua libertà dallo Stato, e cioè dagli eventuali arbitrii del potente di turno, o la sua libertà nello Stato, e cioè da manipolazioni di altri: è necessario che in misura sempre più ampia l'effettiva libertà e partecipazione del cittadino sia garantita attraverso e per mezzo dello Stato impegnato a realizzare compiutamente lo sviluppo di ogni persona e quindi la sua dignità di essere umano.

In secondo luogo cittadinanza significa anche la realizzazione di un'effettiva partecipazione alla comunità e alle sue scelte e quindi l'attribuzione a tutti i compartecipi di poteri e capacità giuridiche nuove, che a loro volta possono acquistare la caratteristica dei diritti.

Infine implica la possibilità di usufruire delle molte scelte che si offrono, e di avere reali – e non solo formali – titoli di accesso a tutti gli aspetti della vita comunitaria. Questo deve valere per tutti: non vi possono essere nella stessa comunità cittadini *pleno jure* e cittadini dimezzati. Anche a coloro che non sono ancora pienamente entrati nel reticolo di relazioni comunitarie o che sono caduti attraverso le maglie della rete (i soggetti che non hanno ancora piena capacità di agire o che per motivi fisici la vedono vacillare; i disoccupati permanenti, i molti poveri bloccati nella loro condizione, i gruppi etnici svantaggiati, gli emarginati di qualunque specie, gli anziani usciti dal sistema produttivo) – e sembra che abbiano perduto un accesso regolare non solo al mercato del lavoro ma anche alla comunità politica ed ai reticoli dei rapporti interpersonali che contano – deve essere assicurato il mantenimento e il godimento dei diritti di cittadinanza per evitare che diventi vero l'apologo di Musil secondo cui, nella città di Cacania, di fronte alla legge tutti i cittadini sono eguali ma non tutti sono cittadini.

Il che è condizione per un'organica e appagante vita comunitaria: i diritti di cittadinanza non possono valere solo per alcuni perché altrimenti si tradisce la stessa idea di cittadinanza radicata su uguali diritti di partecipazione per tutti e si indebolisce la portata intrinsecamente universale, il valore essenziale, la stessa intelaiatura morale, della società di oggi.

3. È venuto il tempo in cui devono essere pienamente riconosciuti anche i diritti di cittadinanza del ragazzo.

Prima però di esaminare quali possano essere è opportuno tener conto di tre pericoli che rischiano di insidiare, svilendolo, questo doveroso riconoscimento.

a) Vi è innanzi tutto il pericolo che questi diritti di cittadinanza siano soltanto declamati. Mancando strumenti per esigerne l'attuazione vi è il concreto rischio che la comunità organizzata – che li dovrebbe garantire – sia assai prodiga di retorici riconoscimenti a cui si contrappone in realtà una sostanziale strategia della disattenzione o della lettura riduttiva di questi diritti. Per esempio il diritto all'istruzione può essere visto solo come il mero diritto di accesso al sistema scolastico senza cercare di superare i pericoli di evasione, di espulsione dalla scuola o di emarginazione nella stessa scuola; il diritto alla salute può ridursi a

prevenire o riparare patologie fisiche limitandosi al versante puramente biologico senza preoccuparsi di un più generale e armonico sviluppo funzionale, fisico e psichico dell'individuo, dinamicamente integrato nel suo ambiente naturale e sociale; il diritto all'assistenza può esaurirsi nell'erogazione di interventi riparativi o riabilitativi senza implicare, come dovrebbe, la realizzazione di un sistema di servizi capace di prevenire le situazioni di disagio e di eliminare così le diversità delle condizioni di partenza.

b) Vi è poi il pericolo che i diritti di cittadinanza del ragazzo siano ritagliati esclusivamente su quelli dell'adulto, scimmiettandoli e cercando di attuare per lui una versione "bonsai" di questi diritti. La ricerca di un'assoluta parità tra diritti del bambino e diritti dell'adulto costituisce più che un'utopia una falsificazione. Guardare al bambino come a un adulto non significa rispettarlo di più e difenderlo meglio, significa solo disconoscere la sua peculiarità e la sua autonomia. Se i diritti riconosciuti ai minori di età fossero ritagliati e appiattiti sui diritti riconosciuti agli adulti essi sarebbero sostanzialmente formali e inautentici e gli effettivi peculiari bisogni del soggetto in formazione sarebbero sostanzialmente elusi. Certe forme, per esempio, di pseudo diritti politici accordati ai minori – e certe scopiazzate forme di cosiddetta democrazia diretta – costituiscono, a mio modo di vedere, una parodia dei diritti, non una loro attuazione.

c) Infine vi è il pericolo che il contenuto dei diritti scaturisca non da reali esigenze dell'infanzia e dell'adolescenza ma da esigenze adulte camuffate come esigenze del ragazzo.

Non è infrequente che il mondo degli adulti proclami come interessi del soggetto di età minore, interessi che sono propri dell'adulto (basti pensare ai pedofili che proclamano il diritto alla libertà sessuale del bambino; ai genitori violenti e abusanti che pretendono il mantenimento del rapporto con i figli in nome dell'interesse di questi alla genitorialità, e gli esempi potrebbero continuare). Né mancano situazioni in cui le richieste alla società da parte dei bambini siano suggerite dagli adulti e pappagallescamente ripetute dai bambini: basti pensare a certe interviste agli uomini del governo locale o nazionale effettuate dai bambini che ci vengono "ammannite" come autentiche espressioni della volontà dei ragazzi.

Vi è il forte rischio che il paternalismo post-moderno non dica più "bambini, state zitti, io parlo per voi" ma, ottenendo lo stesso effetto, dica "parlate bambini, io sono la vostra voce e vi suggerisco cosa dovete dire".

4. Lo statuto dei peculiari diritti di cittadinanza della persona di età minore dovrebbe contenere una variegata serie di diritti. Sia pure per brevi accenni ci sembra opportuno evidenziarne alcuni.

a) Il primo diritto che deve essere riconosciuto è quello all'appartenenza piena alla comunità. Non vi può essere vera cittadinanza se si è emarginati; se ci si percepì-

sce come diversi ed estranei; se si sperimenta il fallimento personale e il rifiuto e crolla l'autostima; se si sviluppa una subcultura dell'antitesi anziché quella della integrazione solidale; se si vive nell'asocialità o peggio nell'antisocialità; se non si è in grado di usufruire delle risorse comunitarie.

Molti, troppi ragazzi vivono ancora una profonda situazione di disagio e di estraneità sociale: perché confinati nelle periferie della città; perché vivono gravi esperienze di sfruttamento da parte degli adulti; perché sono utilizzati come meri strumenti di arricchimento da parte di organizzazioni del lavoro clandestino o da organizzazioni criminali; perché vivono le difficoltà della crescita lontani dalle proprie famiglie maltrattanti o divise o trascuranti o abbandoniche.

Il compito della comunità organizzata è di recuperare l'appartenenza e restaurare l'integrazione sociale attraverso una forte funzione di sostegno, promozione, sviluppo.

L'assistenza sociale non può essere più, come nel passato, un mero strumento per realizzare una profilassi sociale e controllare chi, attraverso la propria devianza, pone in pericolo beni dei cittadini cosiddetti normali: l'attività assistenziale è – e deve sempre più essere – una doverosa presa in carico delle difficoltà della personalizzazione e socializzazione del soggetto in formazione per assicurare l'attuazione del suo diritto all'appartenenza.

- b) Connesso con il precedente diritto, e in qualche modo esplicitazione dello stesso, è il diritto ad una partecipazione consapevole e responsabile alla complessiva vita della comunità a cui si appartiene.

Ci si sente infatti appartenenti nella misura in cui si è capaci di “essere parte” e di “prendere parte” alle manifestazioni della vita collettiva, di condividerne le esperienze e le prospettive, di contribuire in qualche modo a realizzarle, di rinforzare il comune legame sociale, di sviluppare un autentico sistema relazionale aprendo l'io al noi e operando per l'inclusione, e non per l'esclusione, di sé e degli altri nell'ordine della società, incrementando il senso di condivisione.

Purtroppo le conquiste dell'individualismo moderno hanno creato persone che apprezzano più l'autonomia personale che la responsabilità sociale; più una sorta di “privatismo civico” che la solidarietà sociale; più un'identità radicata su una mera funzione di consumatore e passivo fruitore di beni che di protagonista della vita comunitaria; più di ripetitore di luoghi comuni e mode propagandati dai media o dal gruppo dei pari che di portatore di proprie istanze critiche.

Non meraviglia, in questo contesto, la crisi attuale della cittadinanza attiva; il disimpegno di tanti giovani; il rifiuto della politica e il riflusso nel privato delle nuove generazioni.

Ricostruire questa fondamentale dimensione dei diritti di cittadinanza non è cosa che si possa ottenere solo chiedendo moralisticamente ai giovani di farlo. È invece indispensabile un impegno collettivo che porti:

- ad un processo di alfabetizzazione civica, politica ed economica che consenta di acquisire le conoscenze di base non solo sull'ordinamento del proprio paese



ma anche sui meccanismi reali di funzionamento della vita politica, sociale ed economica;

- ad uno sviluppo dello spirito critico individuale e collettivo;
- alla percezione che il proprio contributo alla complessiva vita sociale non è richiesto solo formalmente e sostanzialmente ignorato.

Ed è anche essenziale che la giusta, e martellante, affermazione che finalmente il ragazzo è portatore di diritti non faccia dimenticare che la vita sociale si radica anche sull'esercizio dei doveri di solidarietà: non si aiuta il ragazzo a liberarsi dai suoi condizionamenti e dalle sue onnipotenze se si sottace che la vita di relazione implica anche limitazioni all'assoluta libertà per una più compiuta crescita globale. Non si cresce in umanità concedendo tutto e non richiedendo alcunché; sollecitando la richiesta di avere e trascurando l'esigenza di dare; potenziando la tendenza a fare ciò che voglio più che ciò che devo per il mio e l'altrui bene. Accanto alla Carta dei diritti dei minori non sarebbe inopportuna anche una Carta dei doveri.

- c) Un altro diritto di cittadinanza – funzionale al possibile esercizio dei primi due – consiste nel possedere adeguati strumenti di conoscenza della realtà nonché sufficienti chiavi di lettura di essa. Una funzione fondamentale la deve, ovviamente, avere in questo campo la scuola, ma la scuola da sola non può essere sufficiente a dare compiute risposte ai bisogni di informazione, ricerca e sperimentazione del ragazzo in formazione.

È indispensabile che si sviluppi nel territorio un sistema formativo integrato in cui accanto all'inter-scolastico sia presente un significativo sistema formativo extra-scolastico: solo un simile complessivo sistema formativo consentirà di coniugare la rigidità con la flessibilità, la regolarità con l'innovazione, la struttura gerarchica con una struttura paritaria, il formale con l'informale, la doverosità con la libertà.

La compresenza di più realtà formative assicurerà al ragazzo una molteplice possibilità di opportunità ed una più vasta gamma di strumenti informativi e formativi.

- d) Anche un uso adeguato del tempo libero è condizione per poter costruire compiutamente la propria personalità e per esprimere liberamente la propria individualità: non per nulla già la Dichiarazione universale dei diritti del bambino sin dal 1956 aveva sottolineato (art. 7) che «il bambino deve avere tutte le possibilità di dedicarsi ai giochi e ad attività ricreative che devono essere orientate a fini educativi: la società ed i poteri pubblici devono fare ogni sforzo per favorire la realizzazione di tale diritto».

Purtroppo troppo spesso il diritto al tempo libero – funzionale ad una rigenerazione personale e ad occasione di incontro con altri per una vera socializzazione – si tramuta in un diritto a un tempo di mero consumo, di mera fisica coesistenza di persone, di scelte apparenti perché predeterminate dall'industria del consumo che determina non solo il quando, il quanto, il dove ma anche il come. Siamo di

fronte – come è stato detto da Frabboni – a un gigantesco “flipper dei sogni”, cosparso di mille pulsanti da premere, a un flipper che assume le sembianze di una maga che trasforma il giocatore in pallina che zigzaga e rimbalza su soffici ed allettanti pareti secondo la sapiente regia voluta dalla computerizzazione elettronica.

Un impegno per una politica a favore di spazi e servizi di tempo libero è essenziale per valorizzare le risorse educative del tempo libero, rivitalizzando e dando spessore creativo ai bisogni di comunicazione, di esplorazione, di progettazione, di immaginazione, di avventurosità e cioè a tutti quei bisogni della persona in formazione che sono spesso mortificati nella società di oggi.

- e) Fondamentale è poi per il ragazzo l'effettiva attuazione del suo diritto ad un ambiente vivibile, condizione per il suo regolare sviluppo fisico e psichico.

Questo diritto viene a coincidere con il diritto del singolo alla salute evitando che situazioni inquinanti possano portare a conseguenze dannose per singole persone; ma non si esaurisce solo nell'evitare che l'ambiente cagioni direttamente consistenti danni alla salute fisica. È anche essenziale che l'habitat in cui si vive e si cresce consenta un globale sviluppo della persona: per il bambino l'ambiente di vita deve essere funzionale anche alle sue esigenze motorie, alla sua esigenza di sperimentare con una certa libertà gli spazi, al suo bisogno di stimolazioni continue.

Non può, però, essere sufficiente consentire al bambino l'uso di più ampi spazi di verde nella città perché possa muoversi e respirare: è anche necessario che siano assicurati strumenti adeguati per consentire al ragazzo di usufruire dell'ambiente in senso sempre più pieno.

Superare l'attuale situazione che vede il bambino come il piccolo prigioniero in uno zoo umano significa non solo liberare il bambino dai suoi condizionamenti fisici ma anche guardare all'ambiente non solo come un mero sfondo e realizzare una profonda, essenziale, interconnessione tra ambiente e vita umana, tra rapporti con l'ambiente e rapporti tra gli uomini, che l'ambiente deve promuovere e stimolare, non solo consentire.

- f) Infine va ribadito un altro fondamentale diritto di cittadinanza per il soggetto in formazione: è il diritto ad essere ascoltato e cioè a poter esprimere i suoi bisogni e le sue esigenze e a vedere percepita dalla società e dal mondo adulto la propria voce.

Il che non significa vedersi riconosciuto un diritto ad essere interpellato in alcuni momenti od occasioni particolari e “canoniche” della sua vita e nel vedere predisposti dalla società strumenti e luoghi specifici di ascolto. È sicuramente importante che, per esempio, si vadano diffondendo telefoni amici a cui il ragazzo può esprimere il suo eventuale disagio; che si vadano costituendo consultori per adolescenti ove il giovane può chiedere a strutture tecnicamente attrezzate chiarimenti e sostegni; che si realizzino organi consultivi pubblici in cui i ragazzi possono presentare le proprie istanze alle autorità della comunità.

Tutto ciò, però, non può essere esaustivo: perché il ragazzo possa veramente

vedere attuata la sua esigenza a vedere percepite dal mondo degli adulti le sue istanze fondamentali – ed a trovare conseguentemente delle significative risposte alle sue domande espresse verbalmente o non – è indispensabile che non solo sia sviluppata una tecnica dell’ascolto del ragazzo, ma che principalmente sia realmente diffusa nella società, e nelle sue varie componenti, un’adeguata cultura dell’ascolto. Altrimenti il fondamentale tema dell’ascolto del minore rischia di diventare solo uno slogan o peggio un alibi per una sostanziale chiusura della società e del mondo degli adulti nei confronti dei ragazzi.

Temo che la società di oggi non sia in grado di sviluppare un’autentica cultura dell’ascolto:

- perché viviamo in una sedicente civiltà che ha abolito il silenzio, ed è perennemente stordita dal rumore (delle radioline, dei telefonini, della televisione, delle discoteche);
- perché si sta sviluppando una civiltà che rischia di tradire l’antico rispetto per la “parola” sostituendola con un continuo “chiacchiericcio” meramente palatale e privo di contenuti;
- perché stiamo divenendo una società in cui le identità deboli finiscono con l’innestare meccanismi di difesa e con il rifugiarsi dietro stereotipi che inibiscono una conoscenza reale e un dialogo effettivo.

L’ascolto reale implica invece un’attenzione duratura e non episodica; una capacità di entrare in sintonia empatica con la persona nella sua globalità per percepirne anche le esigenze confusamente presenti e non sempre facilmente esprimibili con parole; un’attenta capacità di decrittare le confuse comunicazioni che il ragazzo esprime; un’accettazione della complessità della vita senza cercare la scorciatoia di semplificazioni che divengono spesso solo banalizzazioni. Sviluppare una cultura del reciproco ascolto è condizione non solo per saper dare risposte appaganti alle domande rivolte ma anche per consentire relazioni interpersonali significative e per creare così non un agglomerato di esseri umani, ma una vera comunità.

5. La comunità locale – e cioè quella più vicina alle persone e perciò direttamente impegnata per il loro sviluppo – deve cercare di realizzare risorse e strutture per rendere praticabili questi diritti di cittadinanza. È perciò importante che la città divenga finalmente amica dei bambini: non è però pensabile che si possa realizzare una migliore vita dei soggetti in formazione solo assicurando loro, nelle città, più spazi vivibili e migliori strutture di servizi, anche educativi. Lavorare per questo è certamente essenziale ma occorre affrontare anche il tema più generale delle patologie sociali che i grandi agglomerati urbani dell’epoca moderna provocano. Se la città – anche se si definisce amica dei bambini – sarà invivibile per gli adulti, essa sarà inevitabilmente invivibile anche per i ragazzi: perché la vita dei bambini è sempre strettamente correlata ed influenzata dalla vita dell’adulto che gli vive accanto e perché le generali carenze dei grandi agglomerati urbani inquinano non solo la vita degli adulti ma anche e direttamente quella dei bambini. Qualche osservazione sulla città moderna è opportuno farla.



- a) La città oggi finisce con il costituire non infrequentemente un ambiente insicuro per tutti: nelle metropoli moderne, in cui vive oramai la maggioranza della popolazione, la concentrazione degli affari e dei traffici sviluppa una criminalità che tende non solo ad innestarsi nella produzione della ricchezza ma anche a dare risposta ad una considerevole domanda di merci e di prestazioni illecite acquisendo, controllando e difendendo a qualunque costo le zone territoriali da sfruttare. Inoltre la criminalità si sviluppa nell'ambiente urbano più facilmente, perché trova più ampi margini di clandestinità e quindi di impunità ed un minore "controllo sociale".

Ma nella città insicura il bambino vede fortemente compromesso il suo processo di sviluppo: non solo perché è soggetto a maggiori pericoli per la sua integrità fisica e morale; non solo perché nelle pieghe della città possono annidarsi più facilmente – ed essere meno riconoscibili – l'abuso e lo sfruttamento dei minori. In realtà la percezione dei pericoli della città può indurre molti genitori a trattenere il bambino nell'isolamento casalingo o a fargli frequentare altri bambini soltanto in ambienti preordinati e fortemente sorvegliati. Ma nell'isolamento della propria casa o nell'attività fortemente preordinata e sorvegliata dall'adulto è difficile crescere; se si tarpa il bisogno del bambino di esplorare personalmente e liberamente il mondo, si costringe il ragazzo in formazione ad una vita virtuale più che reale; se si prospetta al ragazzo che la città è tutta malata, cattiva, nemica, si rischia che chi si affaccia alla vita finisca col costruirsi una personalità timida ed insicura e perciò alla perenne ricerca di sostegno e protezione – e quindi di dipendenza – ovvero aggressiva, per attrezzarsi ad un'autotutela: l'accentuazione della aggressività gratuita di tanti giovani oggi non può avere in ciò la sua radice?

- b) La città moderna è una città assai spesso senza identità e profondamente divisa: mentre nei piccoli o medi agglomerati umani gli abitanti hanno l'impressione, sociologica e psicologica, di essere tutti egualmente appartenenti ad un'unica realtà, nelle città – rigidamente divise in quartieri, borgate, periferie estreme, fortemente differenziate per tipologia di abitanti, per maggiore o minore presenza di servizi, per confortevolezza o non delle abitazioni – si realizza non solo una frammentazione, e quindi una disgregazione sociale ma anche la percezione di un uso assai sperequato e discriminatorio dei servizi. Si sviluppa così inevitabilmente, in alcuni, la sensazione di essere in situazione di marginalità, di essere "fuori gioco", di non contare sostanzialmente nel sistema sociale in cui si vive, di essere sistematicamente sconfitti.

Ma se all'emarginazione sociale si aggiunge la fisiologica emarginazione giovanile, la miscela rischia di divenire esplosiva per chi è alla disperata ricerca di un'identità che non è in grado di costruire autonomamente. Per sentirsi ed apparire visibili, in un contesto che tende altrimenti ad ignorarli, molti giovani sono spinti a ricorrere anche alla violenza pur di divenire in qualche modo protagonisti sui palcoscenici della vita sociale; l'impotenza e le frustrazioni accumulate nel pro-

cesso di inserimento esplodono facilmente in un ribellismo fine a se stesso. La violenza giovanile nelle scuole (il cosiddetto bullismo scolastico) o la violenza negli stadi (basti pensare ai gruppi tifosi “ultra”, con i loro riti, il loro gergo, le loro mitologie) sono indicative dell’emarginazione che cerca di uscire, attraverso l’imbocco di scorciatoie, dalla sua invisibilità.

- c) La città moderna è anche una “città secolarizzata”, come qualcuno l’ha definita, perché si è trasformata in mera macchina per abitare e produrre, perdendo progressivamente quella dimensione comunitaria, politica e culturale, che era propria della città antica. La città moderna è divenuta così la città dell’isolamento e della povertà relazionale; alla compresenza di più “luoghi” significativi in cui si sviluppavano e si costruivano identità diverse si è sostituita la realtà dei “non luoghi” e cioè di spazi che non hanno funzione né identitaria né relazionale.

Questo, che condanna all’isolamento gli adulti e che rischia di mettere in crisi la loro identità, è esiziale per i giovani che hanno un estremo bisogno di costruirsi un’identità reale e non un’identità ambigua e virtuale, di trovare occasioni e opportunità per un’autorealizzazione personale. Nei “non luoghi” in cui si incontrano i gruppi informali dei giovani d’oggi (i gradini di una chiesa, il muretto, il cassonetto dell’immondizia, il marciapiede di fronte a un bar) non si realizza una socializzazione ma solo un tempo consumato e spesso di profondo disagio e si accentua l’isolamento anche se in gruppo. Certo la città moderna non va demonizzata, come non sarebbe intellettualmente onesto idealizzare la vita rurale di una volta, che imponeva anch’essa pesi insostenibili agli esseri umani. Ma per contrarre e superare le patologie sociali della città moderna appare indispensabile da una parte ripensare a un modello nuovo di città, più attenta alle esigenze umane di tutti, e dall’altra ricostruire nella città una nuova capacità di uscire dall’individualismo isolante per aprirsi ad una solidarietà tra le persone.

Solo così si assicureranno ai “bambini del cemento” – come icasticamente sono stati chiamati – condizioni di vita che consentano un effettivo itinerario di sviluppo verso una compiutezza umana.

Un poeta contemporaneo (Thomas S. Eliot), parlando della città, fa dire dal coro di *Assassinio nella Cattedrale*: “Voi vivete dispersi su nastri di strada, e nessuno sa né si cura di sapere chi sia il suo vicino, a meno che lo disturbi troppo. Quando lo straniero dirà: quale è il significato di questa città? Vi addensate, vivete insieme perché vi amate l’un l’altro? Cosa risponderete? Stiamo insieme per cavare denari l’uno dall’altro o risponderete: questa è una comunità?”.

Le ammonizioni di un poeta ci ricordano che una città potrà essere veramente amica dei bambini solo nella misura in cui saprà essere autenticamente una città comunitaria, in cui vi è spazio per l’ascolto, vi è spazio per il sostegno e la solidarietà, vi è spazio per autentici incontri di vita con vita.

È questa la sfida di fronte a cui oggi ci troviamo non solo per assicurare ai nostri figli una vita adeguata, ma anche per rendere più civile e più umana la nostra stessa vita.

L'educazione alla cittadinanza fra precarizzazione e fiducia

Andrea Canevaro*

1. Il rischio del “puntino rosso” precario

“Il becco giallo del gabbiano pescatore ha sviluppato un punto rosso dove termina la mandibola inferiore. Ed è questo punto rosso a far sì che il pulcino, appena uscito dall'uovo, becchi l'estremità del becco del genitore. Quando il punto rosso manca, il pulcino non becca; e quando non becca, il genitore non gli dà cibo” (R. Arnheim, 1974, p. 30).

La citazione di Arnheim è stata utilizzata in anni passati in incontri di educatori. Evidenziavamo la necessità che ciascuno avesse il suo punto rosso, ovvero qualcosa che risaltasse in maniera particolare, facesse contrasto con altri elementi del contesto e attirasse chi cresce, chi ha bisogno di un'educazione, di una strutturazione organizzata, in modo tale da potere collegarsi a quel punto rosso e attivare un ciclo di alimentazione, di irrobustimento, di implementazione e crescita delle proprie conoscenze, delle proprie capacità organizzative, di scelta e finalizzazione.

Questo è un aspetto; e indubbiamente è un aspetto importante. Chi è in un ruolo educativo – chi è educatore sociale – deve potere contare su un punto d'attrazione, di calamita, di focalizzazione, che colleghi, o accolga, i soggetti che crescono e hanno bisogno di aiuto per la loro attività quotidiana, dovendo organizzare la loro vita. Si potrebbe continuare questa riflessione pensando a come per certi ruoli, certe funzioni – per esempio gli educatori di strada, gli educatori in comunità educative – ci sia bisogno di una capacità importante e che ha anche un rapporto con la dimensione che Piero Bertolini ha definito “erotica”. Ed ha riflettuto sull'enteropatia, ovvero sulla capacità di adottare il punto di vista dell'altro senza abbandonare il proprio, e sapendo spostarsi nel modo di vivere e vedere la realtà dell'altro, e nello stesso

* Ordinario di Pedagogia Speciale presso la facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna. Ha all'attivo una vasta attività di ricerca che ha prodotto un numero alto di pubblicazioni. È membro di associazioni scientifiche internazionali e nazionali, direttore di collane editoriali e nel comitato scientifico di alcune riviste nazionali e internazionali. Ha collaborato e collabora a progetti in Cambogia, in Bosnia, in Rwanda, in Macedonia.

tempo sapendo tornare al proprio. Questa dinamica può permettere lo sviluppo di un percorso prospettico originale, ovvero specifico di un soggetto originale, e sociale, ossia capace di stare nella realtà condivisa.

Piero Bertolini si è soffermato in alcune sue pagine importanti proprio su questa dimensione, rilevando come nel rapporto educativo vi debba essere anche un elemento di seduzione, qualcosa quindi che coinvolga al punto da permettere una funzione di *transfert*: l'attivarsi di una identificazione che non è lontanissima, anche se è totalmente diversa, dall'innamoramento, ma non può portare ad un coinvolgimento a tal punto complesso e completo da risultare poi incapace di riprendere in mano una condizione fondamentale della responsabilità educativa, ossia il distacco e la possibilità di guardare un orizzonte più vasto. Nella relazione educativa la necessità è dunque quella di una identificazione controllata, una capacità di entrare in un rapporto empatico e nello stesso tempo, o in un momento successivo, sapersi estraniare e osservare la stessa condizione "in rapporto", per capirne la direzione e saperla orientare senza impadronirsene.

Non a caso, nel percorso di ricerca di Bertolini vi è uno sviluppo dalla considerazione del rapporto educativo all'educazione alla politica, e non solo alla politica dell'educazione. È uno sviluppo coerente: l'individuo non può non avere una dimensione sociale organizzata, e quindi politica. E in questo senso deve essere anche ripensata la responsabilità, che non può spogliarsi di un'assunzione di decisioni e quindi di momenti in cui chi educa deve esercitare la propria autorità. Deve però poterla esercitare in maniera credibile, ossia con autorevolezza e non con autoritarismo. Ma questo è un miraggio destinato a scomparire se i ruoli educativi sociali sono frantumati nella precarietà, nel precariato di appalti al ribasso, di funzioni intercambiabili e non di ruoli stabili.

Questa riflessione fa spostare il punto rosso come elemento individuale di ciascuna figura educativa a struttura permanente. Il punto rosso è un elemento che dovrebbe essere costante, e quindi entrare nella definizione di un profilo professionale dell'educatore sociale. Mancando il punto rosso come riferimento permanente, viene meno la professione dell'educatore sociale. Sarebbe importante definire la costante del punto rosso, non lasciarlo alla precarietà dell'improvvisazione, all'emergenza, oppure al mercato.

Questi tre elementi sono da capire bene. Precarietà dell'improvvisazione: è certo che nella vita educativa vi sono momenti – e sono anche numerosi – in cui l'educatore sociale deve sapere inventare, sapere collocare le proprie abitudini rispetto a un imprevisto, e quindi sapere improvvisare, oggi più di un tempo.

Se un tempo la collocazione dell'educatore sociale poteva essere stabile in strutture ampie e portate a prevalere nel loro funzionamento sulle realtà individuali, oggi i percorsi sono individualizzati e in microstrutture. È facile quindi che vi sia una possibilità di credere che l'improvvisazione domini. E che – e questo è grave – sia possibile affidare a chiunque un compito di questo tipo e, per ragioni di presunto e illusorio risparmio economico, affidarlo a precari.

Il risparmio è falso. L'instabilità non crea competenze sicure ed efficaci. L'adattamento creativo dovrebbe essere presente nel profilo professionale, avendo però

alla base una consistenza stabile. Il rischio ancora è quello che vi sia una sottovalutazione della presenza della formazione e quindi vi sia una continua possibilità di improvvisarsi educatori. E il terzo rischio è quello del mercato: che vi sia la “vendita di puntini rossi”, ossia dei “puntini rossi” proposti da un mercato di formazioni specifiche, mirate, e a pronto uso ma anche a corto respiro. Questa logica commerciale contiene anche il rischio che l’offerta induca ad avere il punto di contatto unicamente a condizioni difficili, con l’idea quindi che vi sia la drammatizzazione del “difetto” dell’utente, di chi ha bisogno di aiuto, ad attivare la relazione.

Il puntino rosso, quindi, va messo tra gli elementi stabili di un profilo professionale, costruito a partire dalle esperienze che in questi anni hanno permesso a chi esercita il ruolo di educatore professionale sociale di perfezionare una riflessione. Possiamo immaginare che siano solo le esperienze a determinare quello che chiamiamo allora il puntino rosso? Abbiamo bisogno anche di costruire una riflessione che permetta una concettualizzazione più robusta, valorizzando le stesse esperienze senza farle diventare controproposta rispetto alle teorie. Alimentare l’equivoco di un possibile conflitto o contrapposizione fra pratiche o esperienze e concettualizzazioni o teorie è sbagliato. Nello stesso tempo le teorie devono essere appropriate, non possono essere prese qua e là, con la costruzione di un contesto multidisciplinare un po’ casuale, fatto di elementi arbitrari e forse solo suggestivi.

In passato abbiamo avuto l’impressione – in anni non lontani – che certe importanti riflessioni e certi studi operati nel campo della biologia fossero utilizzati per estrapolazione, senza la possibilità di capire se il passaggio estrapolato avesse una interpretazione corretta e fosse rapportabile alla sua strutturazione nel campo in cui era nato. I trapianti di particelle di elementi parziali da un organismo ad un altro possono risultare errori e queste operazioni vanno sorvegliate con molta cura. Questo non impedisce di avere dei dialoghi multi ed interdisciplinari, ma devono essere fatti con estrema cura e non certamente per suggestioni non approfondite.

2. Il rischio del localismo

Il puntino rosso – metafora – introduce ad una strutturazione della metafora ancora più ampia perché riguarda la possibilità di alimentazione. La breve citazione da Arnheim ci conduce a una costruzione più complessa: il cibo comporta la necessità di avere un apparato per poterlo accogliere, modificare, metabolizzare, e anche per potere discriminare nel cibo ciò che è alimento, ciò che va quindi assunto nell’organismo, e ciò che diventa dannoso e va discriminato ed eliminato. La possibilità, dunque, che nel cibo vi siano parti non assumibili è già prevista, in una certa misura, dall’organismo.

Nell’educazione il rapporto con l’alimentazione non può essere puro, così come nell’alimentazione reale non è puro. Vi sono elementi che entrano nell’organismo per essere – come abbiamo appena sottolineato – rielaborati e distinti. Si può immaginare quindi una buona organizzazione dell’apparato educativo, che cerchi di avere solo elementi puri? È un’immaginazione non reale, e può distogliere dal

compito educativo. Questo vale in due sensi: per chi è educatore sociale, potere offrire solo purezza di alimentazione non è da prendere come traguardo da raggiungere. L'attrazione del puntino rosso permette a chi alimenta di introdurre del cibo nel piccolo ma deve pensare che questo cibo avrà un seguito nella rielaborazione e nella metabolizzazione. Chi alimenta non si ponga quindi l'obiettivo di offrire cibo puro che diventi tutto alimentazione. Nell'alimentazione vi è lo scarto, come nell'educazione.

Philippe Meirieu pone, tra gli indicatori della qualità di un rapporto educativo, la presenza di una resistenza nell'assumere ciò che chi educa propone a chi viene educato. Ed è un'indicazione dello stesso tenore di quello su cui stiamo riflettendo: una resistenza, uno scarto, vuol dire un adattamento che il soggetto deve fare. La purezza quindi non è un traguardo da porsi, e neanche l'utilizzo del 100% dell'alimentazione educativa. È un traguardo insensato, poco reale ma anche poco utile, perché non permetterebbe all'apparato di funzionare. Costituirebbe una condizione da alimentazione forzata con flebo. Ma anche nelle flebo vi sono elementi che vengono depurati dall'organismo.

Bisogna quindi avere un organismo che funzioni. È interessante, in questa metafora – che è tale fino a un certo punto –, pensare a cosa accade al neonato. L'allattamento al seno materno è considerato uno dei punti importanti da assicurare a chi viene al mondo, ed è drammaticamente importante considerare la possibilità che la madre possa allattare, abbia a sua volta avuto alimentazione, quindi salute, tali da permetterle di avere latte. Il latte materno contiene elementi vitali che permettono di rendere la creatura che è venuta al mondo capace di soglie immunitarie; capace di difendersi da aggressioni che diversamente potrebbero mettere a rischio comunque la sua salute e forse la sua vita.

L'allattamento ha un percorso che dura un certo tempo, che deve permettere a quel bambino o a quella bambina di alimentarsi anche diversamente; deve lasciare il latte materno per permettere all'organismo di avere situazioni diverse da affrontare, essendo preparati. E l'alimentazione deve tener conto di come un bambino o una bambina sa utilizzare la suzione prima, la masticazione poi.

Questo percorso diventa un punto di riflessione anche per gli educatori sociali. Questi hanno bisogno di capire quale sia il periodo in cui la funzione materna è importante e nel quale bisogna fornire un cibo dotato di funzioni immunitarie attive; e quale sia il momento in cui bisogna permettere all'organismo del soggetto di abilitarsi mettendosi alla prova e creando e perfezionando funzioni di difesa, di rielaborazione, di depurazione ma anche di scelta degli alimenti. Mentre con il latte materno e con la funzione materna l'elaborazione e la depurazione sono un compito interno, fisiologico, e presuppongono un cibo adatto a questa metabolizzazione, con la varietà dei cibi si impone un'attività cognitiva che permetta una prima discriminazione esterna all'organismo.

L'alimentazione, il cibo: è una metafora trasparente del percorso di crescita e dei bisogni educativi che possono essere interpretati come bisogno di una strutturazione evolutiva dell'organizzazione del soggetto. Ma può forse essere una strutturazione individuale senza tener conto degli altri, e del contesto?

In questo importante percorso, il soggetto ha bisogno di elementi stabili. Abbiamo già espresso l'impressione – supportata da diversi fatti – che gli educatori sociali siano, nei nostri anni, figure precarie, circondate da una considerazione molto confusa nell'immaginario e nelle immagini sociali. Per alcuni stanno nell'ordine delle figure buone e non delle figure professionali; e comunque rimpiazzabili da chiunque abbia buona volontà e buoni sentimenti, e magari costi meno.

Il costo delle figure professionali, evidentemente, è un elemento che varia a seconda di come sono considerate le professioni. Nessuno immaginerebbe di abbassare oltre un certo livello il costo di una professione tecnica come un ingegnere, o sanitaria come un medico chirurgo, nelle professioni sociali si ha l'impressione che chiunque, se a buon mercato, potrebbe essere considerato capace di sostituire chi ha una configurazione professionale. Possono essere volontari, chi svolge il servizio civile o comunque persone che hanno mansioni a mercato più basso, tanto è vero che in luoghi che sono analoghi, in strutture che hanno compiti analoghi vi sono a volte assistenti di base – chiamate ADB – a volte educatori professionali sociali.

Addirittura anche nel mondo della scuola si possono fare considerazioni di questo genere, pensando che alcune funzioni di insegnamento possano essere tranquillamente equiparate a mansioni più basse, che costano indubbiamente meno e che sono soprattutto rimpiazzabili da altri che costano ancora meno. E qualche ente locale ha tentato di fare l'operazione trasformando insegnanti in operatori generici, mantenendo alle persone lo stesso stipendio per ragioni che sono dovute alle nostre leggi ma sapendo che domani – esaurito il ciclo di certe persone – possono essere sostituite da altre a minor costo o – come si dice – anche esternalizzate in convenzioni al ribasso e quindi sicuramente meno costose.

Questo senso di precariato contrasta con quello che abbiamo cercato di dedurre a partire dalla citazione di Arnheim. C'è bisogno di un apparato stabile ma non si conclude in questo modo, c'è bisogno anche di una organizzazione vasta che non può essere circoscritta alla sola relazione. L'esaltazione della relazione duale – l'educatore e l'educando – è controproducente circa il risultato di quello che può essere l'alimentazione cioè il rapporto strutturante dell'educazione. Abbiamo avuto informazioni di un fenomeno che segnala il livello di rischio a cui siamo arrivati nel mondo: i laghi dell'estremo nord dell'America, dove i salmoni – nell'avventura straordinaria che è la loro vita – risalgono e vanno a morire, sono inquinati dai salmoni stessi. Il loro percorso attraversa l'oceano che è inquinato; e i salmoni trasportano l'inquinamento anche nei laghi dell'Alaska.

Anche questa è una metafora importante su cui dover riflettere: l'alimentazione ha bisogno del puntino rosso, ha bisogno dell'organismo. L'organismo è capace di depurare, ma fino a un certo punto, e l'alimentazione ha bisogno di essere tutelata per la qualità. Assistiamo ad uno sviluppo incontrollato di operazioni di mercato, con l'idea che questo abbia dei meccanismi di autoregolamentazione che dovrebbero permettere di depurarlo degli elementi inquinanti. Non è così; questa è un'illusione o un imbroglio: non sappiamo bene e oscilliamo tra i due termini. In effetti vi è una potente spinta all'inquinamento. E ancora di più questo ci suggerisce la necessità

di ridurre la sensazione di precariato, di precarietà, perché nel sentirsi precari si è anche molto più esposti alle offerte inquinate.

3. Il rischio del mercato

La metafora può continuare. È più che evidente che il genitore povero, la madre povera fornisca alimenti più a rischio a chi cresce. Ha meno possibilità di cautelarsi acquisendo e acquistando prodotti garantiti. Deve ricorrere al mercato più abbordabile, che non è detto sia il più sano. Potrebbe essere il contrario. Può ricorrere ad elementi di alimentazione che siano poveri in tutti i sensi: di calorie, di vitamine. È il rischio che si accumula quando la povertà diventa endemica.

Verrebbe da dire che chi più ha bisogno di educazione è il più esposto al rischio di avere un'educazione inquinata. Il voler fare entrare l'educazione nella logica del mercato va letto con disincanto. È una proposta cinica, ed è un imbroglio.

La metafora dell'alimentazione è calzante, è appropriata, non riusciamo a pensarla come esclusivamente una metafora, diventa un discorso di realtà. E gli educatori professionali sono paradossalmente più presenti con la loro precarietà nelle situazioni che sono le più povere, sempre in relazione ai contesti. Il divario fra il mondo ricco e quello povero ha come conseguenza che la parte più povera di una città di un territorio ricco, sarà più ricca dei ricchi di una città di un territorio povero. Ricchezza e povertà vanno oltre le singole situazioni e coinvolgono le risorse di un contesto.

Ma è la relazione, il rapporto nel contesto che costruisce il senso di autostima o di precarietà. Gli educatori professionali sociali possono cadere nella trappola del mercato considerando che nel mercato vi è un'offerta sempre più frequente di proposte originali, di originalità, di creatività, di terapie alternative, di mezzi che permetterebbero di sfuggire alla banalità dell'educazione e di avere una fisionomia tale da offrirsi con maggiore visibilità e con dei tratti del tutto originali. Ed è una situazione paradossale un po' contorta, perché molte volte le scelte degli educatori sociali in questo senso contengono elementi contraddittori: la volontà di sottrarsi ad una condizione di precariato ma anche la dimensione mercantile delle loro scelte, e quindi quella di entrare con prepotenza, con possibilità di successo, nel mercato stesso. Quello che vivono gli educatori sociali, lo vivono con maggiore intensità gli utenti dei servizi, presi a loro volta nella tenaglia di precarietà e offerte di consumi.

Il mercato è prepotente. Il termine "prepotenza" fa parte delle necessità di mercato. Al mercato vende di più chi riesce ad attirare l'attenzione avendo delle caratteristiche tali da permettere di farsi notare. Le operazioni che gli operatori, gli educatori sociali compiono devono essere capaci di difendersi da proposte che rischiano di essere soffocanti. Devono anche riuscire a contrastare e battere le tante seduzioni concorrenziali. La difesa è necessaria non in termini corporativi, in termini strutturali.

Abbiamo l'idea che le corporazioni debbano anche contenere una buona dose di complicità e di coperture anche di coloro che non svolgono ad alto livello, a

buon livello, a degno livello la loro professione. Sono proprio coloro che escono completamente dai binari che vengono poi estromessi ma gli altri vengono coperti, abbiamo l'idea che le corporazioni non siano un passo avanti. Abbiamo bisogno invece di una strutturazione di profili professionali precisa e capace di difendere il profilo professionale attraverso una formazione e un percorso di vita professionale degno di questo nome, quindi di uscire dalla precarietà e di accostare le altre professioni non per subirne gli influssi passivamente ma per dialogare.

C'è bisogno di percorsi lunghi e di capire che le esperienze possono alimentare una buona osservazione della realtà e permettere il lavoro di prevenzione. È questo modello ricorsivo che va perseguito con la massima attenzione e con le alleanze indispensabili. Noi non possiamo immaginare che una prospettiva del genere venga adottata da chiunque; è chiaro che rientra nelle possibilità di programmi politici precisi e non è invece compatibile con altri programmi politici. Intendiamo per politica una scelta organizzativa del sociale, del civile, delle convivenze, delle priorità, delle scale di valori, quindi le alleanze sono necessarie ma non con chiunque, esigono delle scelte, comportano delle rinunce, comportano anche dei sacrifici.

La costruzione di una professione ha un percorso non semplice e la metafora suggerita dalle poche righe di Arnheim può esserci di aiuto nel tenere conto di una complessità di elementi che portano a capire quanto il singolo sia soggetto di un ecosistema e quanto un'identità professionale abbia senso se collegata ai vincoli di appartenenza. Queste sono le considerazioni che riteniamo utili per accompagnare un percorso strutturale in cui i soggetti possono essere le cooperative sociali, le strutture di formazione universitarie, gli enti locali e anche, certamente, i familiari e i cittadini, coloro che interpretano la loro cittadinanza come cittadinanza attiva.

4. Il rischio di non controllarsi

Il controllo è un termine che non ha sempre una buona accoglienza, perché lo si intende in un significato negativo e limitante, ma vi è un significato positivo che comporta un passaggio dal controllo verso l'esterno a una regolazione, ovvero a un controllo interno, e quindi contiene una possibilità di assumere i gesti degli altri nelle loro conseguenze e trasformarli in assunzione di responsabilità per le proprie scelte. Cerchiamo quindi di vedere come l'educazione alla responsabilità e l'educazione alla scelta siano strettamente connesse in un percorso che vorremmo chiamare di apprendimento, e che non riguarda unicamente gli apprendimenti formalizzati ma anche una vasta gamma di comportamenti di apprendimento informale che sono propri della quotidianità.

Chi cresce, si dice, impara a camminare cadendo, ma anche impara a camminare evitando di cadere. Un bambino o una bambina piccola inevitabilmente cade ma sta agli adulti, che sono in qualche modo responsabili di quella crescita, evitare che vi siano degli elementi di pericolo per cui le cadute diventino una minaccia con conseguenze gravi. Vi è quindi la necessità di predisporre un contesto, e questo

esige una prima assunzione di responsabilità, perché vi sia, da parte di chi cresce, una possibilità di assumere le conseguenze dei propri movimenti, anche dei propri movimenti corporei, e poi dei propri “movimenti mentali”, dei propri pensieri, delle proprie espressioni, delle proprie scelte, di parole, di strumenti, di azioni da fare. Questa complessità di elementi collega il controllo e la responsabilità.

E cerchiamo di essere più chiari riferendoci a uno studioso che ha particolarmente approfondito questi aspetti. Olivier Houdé ha in particolare studiato la rilettura delle prove piagetiane riguardanti le quantità, ed è arrivato a conclusioni diverse da quelle dello studioso svizzero, perché mentre Piaget indicava l'assenza di concetto di numero in alcune prove di quantità, Houdé ha invece esaminato la possibilità che non sia tanto l'assenza di un concetto di numero quanto l'assenza di una capacità inibitoria. Ci piace chiamare questa inibizione costruttiva, cioè la capacità che un soggetto può avere di scegliere non tanto la prima reazione che ha nei confronti di un problema, inteso non solo come problema formalizzato ma anche come un problema informale, ma di scegliere la soluzione e la strumentazione più congruente, più adatta alla risposta, e quindi di assumere, diciamo noi, una responsabilità rispetto agli strumenti e ai pensieri che riguardano una certa realtà.

Al di là delle competenze, al di là anche del contesto e della situazione più o meno buona, lo sviluppo di una responsabilità cognitiva, ossia nell'apprendimento, è non soltanto quello che viene indicato come una ricostruzione attraverso il linguaggio, ovvero – si dice anche in un gergo più o meno discutibile – un “riformattare”, ma è anche una capacità di inibire, cioè di bloccare alcune scelte immediate per compararle, mettendo in atto un processo che può essere di comparazione ipotetica. È quella che viene anche chiamata esplorazione ipotetica, la capacità cioè di non procedere per prove ed errori, con delle possibilità di creare forti disagi a se stessi e agli altri, ma di anticipare ipoteticamente ciò che si vorrebbe fare, valutandone le conseguenze.

E questo lo colleghiamo all'educazione alla responsabilità. Con questo vorremmo precisare che non si tratta tanto di una esperienza civile aggiuntiva e tutto sommato opzionale rispetto all'apprendimento, ma si tratta di svolgere la funzione di insegnante e quindi di compiere un processo di apprendimento, principalmente all'interno della scuola, assumendo la responsabilità come uno degli elementi portanti dell'apprendimento stesso e quindi dell'insegnamento.

Ne derivano due conseguenze, tra le altre, da sottolineare. La prima riguarda la possibilità, e non solo, ma anche l'importanza della diversità nel gruppo che apprende: il gruppo eterogeneo, anziché essere sempre vissuto come un elemento che crea difficoltà, diventa invece una fonte di attivazione delle capacità di – abbiamo detto – riformattare e inibire, perché può permettere di scoprire le diverse strategie di apprendimento. E anche le situazioni di handicap, che costringono in qualche modo a ricercare dei mediatori diversi, delle organizzazioni di pensiero, particolarmente efficaci in condizioni che non hanno delle strategie evidenti ma che devono invece impegnare nella loro ricerca; anche queste situazioni diventano importanti se fanno assumere al gruppo, alla classe, una capacità in più di scelta, e quindi di responsabilità nell'apprendimento, oltre – è chiaro – alle responsabilità

che hanno più una valenza civile, solidale, e che in questo contesto non affrontiamo e non approfondiamo.

La seconda considerazione, derivata dalla riflessione precedente, è relativa alla necessità che a volte gli insegnanti e gli educatori sociali si trovano a dovere mettere in atto: quella, cioè, di non percorrere le strade che avevano già individuato come lineari, per arrivare a una trasmissione di competenze, ma di prendere delle strade traverse, per far fronte a un altro tipo di inibizione, non tanto costruttiva quanto distruttiva, derivata dal timore dell'insuccesso. Può succedere che l'insuccesso, già acquisito, inibisca l'ingresso stesso del percorso di apprendimento formale e informale e sia quindi necessario, per gli insegnanti, strutturare delle condizioni che siano caratterizzate da un'originalità rispetto all'idea di apprendimento e di scuola, soprattutto che i ragazzi e le ragazze hanno. Di qui la necessità di costruire dei contesti di apprendimento che sembrano poco scolastici, e le esperienze esplorate ci dimostrano come queste situazioni abbiano una ragione d'essere e permettano quelli che un tempo si potevano chiamare – e che potrebbe ancora oggi essere utile chiamare – recuperi, cioè possibilità di ritrovare delle strade di apprendimento transitabili verso delle competenze molto precise.

Questo è un superamento di quell'atteggiamento fondamentalmente buono, che a volte gli insegnanti possono avere, di riconoscimento delle qualità segrete che un ragazzo, una ragazza, può avere ma che hanno bisogno solo della lettura generosa dell'insegnante, mentre le competenze sono altra cosa: le competenze hanno un riconoscimento che va al di là dell'insegnante. È quasi scontato, ma utile sempre, richiamare l'atteggiamento di don Milani e la volontà di non stare al gioco della comprensione buona dell'insegnante, del maestro, per assumere invece il ruolo del rappresentante di una società più allargata che esige delle competenze e non può basarsi unicamente su un riconoscimento generoso e che rischia di essere psicologico da parte dell'insegnante.

Ma il richiamo che ci sembra più puntuale è ancora a Vygotskij e alla sua prospettiva che permette la comprensione di una storia dell'apprendimento, dalla primissima attenzione che un bambino realizza attraverso dei meccanismi nervosi, e quindi fisiologici, ereditati, che si ritrova ad avere, alla costruzione di un soggetto sociale. La riflessologia genetica iniziale, che permette al neonato di compiere dei processi di apprendimento fondamentali, lascia il posto via via, o viene accompagnata, da una capacità di rivolgere attenzione al contorno sociale, e quindi di sviluppare un'attenzione che è propria dell'individuo sociale. Come ogni altro sviluppo culturale questo consiste nel fatto che il soggetto si inserisce nell'ambiente e dall'ambiente accoglie, e potremmo ancora dire sceglie, riformatta e inibisce, riorganizza ciò che serve per affrontare lo stesso ambiente. L'ambiente diventa quindi un serbatoio da cui attingere, ma lo stesso ambiente propone problemi, episodi, che esigono dal soggetto non tanto un'utilizzazione meccanica quanto una loro riorganizzazione, e quindi quello che abbiamo chiamato un compito di riformattazione e scelta. In questo consiste un modo di interpretare l'educazione alla responsabilità che non sia un'opzione aggiuntiva all'apprendimento ma che sia connesso strettamente, ontologicamente, allo stesso processo di insegnamento-apprendimento.

Bambini e costruzione della città

Giancarlo Paba*

Visti i contributi precedenti, molto pieni, completi e che hanno già toccato svariati aspetti, cercherò di circoscrivere il mio intervento al rapporto tra bambini e città, scegliendo di partire, in particolare, da un legame ancora più specifico: il bambino e la strada. Sull'argomento affronterò questioni che penso sviluppino temi affrontati in precedenza, articolandole anche secondo un punto di vista lievemente differente, in modo da dare più opportunità di discussione ai lavori del pomeriggio.

Vorrei partire da due bambini: uno che vive nei libri e uno che ha partecipato ad uno dei "laboratori" di Prato; forse, se il tempo lo permetterà, anche di un terzo bambino di un altro laboratorio di Prato.

Dallo sviluppo di cose che hanno detto cercherò di trarne delle consapevolezze.

Il primo bambino vive in un libro di uno dei più noti pedagogisti della storia moderna: Jean Piaget¹. La lettura dei suoi testi è stata per me essenziale poiché sono un urbanista che lavora sui temi del rapporto tra bambini e percezione dello spazio e dell'ambiente.

In un libro di Piaget, che parla proprio della formazione della concezione del tempo nel bambino, è contenuto un dialogo molto interessante, successivamente

* Ordinario di pianificazione territoriale e direttore del Dipartimento di urbanistica e pianificazione del territorio dell'Università di Firenze, membro del comitato scientifico della Fondazione Michelucci, membro del direttivo della Società Italiana degli Urbanisti, socio-fondatore dell'Inura (International Network for Urban Research and Action). È componente dell'editorial board della rivista "Plurimondi: An International Forum for Research and Debate on Human Settlements". Si occupa di analisi della città e di pianificazione urbanistica.

¹ Jean Piaget, psicologo svizzero (Neuchâtel 1896-Ginevra 1980). Studiò scienze naturali all'Università di Neuchâtel, laureandosi nel 1918. Si dedicò in seguito, sotto la guida di E. Claparède, a studi di psicologia dell'infanzia, perfezionandosi a Ginevra e a Parigi. Nel 1922 divenne professore di psicologia dell'età evolutiva dell'Istituto J.J. Rousseau fondato a Ginevra da Claparède e nel 1940 ne fu nominato direttore. Nel 1955 creò, sempre a Ginevra, il Centro Internazionale d'Epistemologia Genetica. Le ricerche di Piaget si sono rivolte soprattutto alla psicologia dell'età evolutiva, e in particolare allo sviluppo dell'intelligenza, descritta nelle sue varie operazioni nell'intero arco dello sviluppo intellettuale, dalla nascita all'adolescenza.

reinterpretato da un antropologo inglese in un modo ugualmente stimolante. Volevo partire da questo bambino “di laboratorio” perché è interessante ricordare che molte considerazioni di Piaget, che ancora oggi sono fondamentali ma che forse vanno rimesse in discussione, sono ottenute a partire da sperimentazioni di laboratorio, cioè con bambini dislocati dalla casa e dalla città e portati e utilizzati in laboratorio per esperimenti.

In uno di questi laboratori si svolge un dialogo tra un ricercatore del team di Piaget e un bambino. Il ricercatore chiede: “Quanto tempo impieghi per tornare a casa da scuola?” (è un tema molto importante che fa parte proprio dei laboratori della progettazione partecipata di tutte le scuole d’Italia, credo). Lin, il bambino, risponde: “Dieci minuti”. Il ricercatore chiede allora: “E se ti mettessi a correre raggiungeresti casa più rapidamente o più lentamente?”. Il bambino risponde: “Più rapidamente”. Il ricercatore insiste: “Quindi ci impiegheresti più o meno tempo?”. E il bambino risponde: “Più tempo”. Il ricercatore formula quindi l’ultima domanda decisiva: “Quanto tempo?”. E il bambino risponde: “Ci metterei dieci minuti”. Questo dialogo ha una struttura circolare: dieci minuti, più rapidamente, quindi meno tempo. Ci impiegheresti più o meno tempo? No, più tempo. Quanto tempo ci metteresti? Ci metterei dieci minuti. Come ha interpretato il team di Piaget questo esperimento? Del tempo, i bambini, a questo stadio di sviluppo (Lin aveva sei anni), non ci capiscono nulla; era così confortato nella sua idea del bambino come essere incompiuto, *inbecoming*, cioè di un bambino dotato di competenze non ancora sviluppate che potranno essere raggiungibili, valutabili, complete soltanto in età più avanzata. A questo stadio di sviluppo il bambino non è in grado di gestire la dimensione temporale dell’esistenza.

Questa considerazione può essere ragionevole, però l’antropologo Alfred Gell prova, viceversa, a rileggere questo stesso episodio a partire da un’altra prospettiva. Si chiede: “Proviamo a rileggere questo dialogo: e se per caso avessero ragione tutti e due, il ricercatore e il bambino, ma semplicemente stanno parlando di cose diverse e non riescono ad intendersi? Ragionano in un modo differente, hanno una diversa concezione del tempo ed un modo di dialogare orientato dai diversi sistemi di riferimento”.

Alfred Gell, a questo dialogo, dedica una decina di pagine in un libro di cui posso riassumere il senso: il bambino è posto in una condizione di ragionamento nella quale non voleva essere posto, costretto a immaginare un mondo ipotetico, un mondo possibile, a ragionare in termini contraffattuali, del “come se”. Il ricercatore gli chiede: “Ma se tu andassi a scuola correndo?”, che è una cosa che i bambini non fanno mai, perché un bambino a scuola non va correndo, va bighellonando; ci sono infinite ricerche sul percorso casa-scuola in cui i ricercatori, generalmente di ambito anglosassone, prima di analizzare come i bambini vanno a scuola, fanno il percorso da soli, e ci impiegano ad esempio venti minuti, poi misurano il tempo di percorrenza del bambino, e il bambino impiega quarantacinque minuti. Quindi il bambino viene costretto a ragionare in termini contraffattuali. Ma il modo in cui un mondo ipotetico, un mondo possibile, viene costruito dal ricercatore e dal bambino, i modi in cui questi mondi ipotetici vengono costruiti, sono differenti e

tutti e due ragionevoli. Il ricercatore mantiene i dati geometrici, basilari, della realtà: casa e scuola hanno una distanza, e quindi il tempo di percorrenza è calcolabile in modo semplice correlando la distanza con la velocità di percorrenza. Se uno va più velocemente da casa a scuola, che sono entrambe spazialmente fisse, è ovvio che impiegherà meno tempo. Il bambino tiene invece fermamente stretti nelle sue mani i dieci minuti di percorrenza; il suo ragionamento è costruito sul fatto che ha una percezione del tempo, ma una sola. Anche nella costruzione di un mondo ipotetico non vuole rinunciare a mantenere il proprio diritto ai dieci minuti di libertà e allora le altre variabili spazio-temporali vengono aggiustate. Certo, nelle dimensioni della geometria euclidea questo non funziona, ma, per esempio, nella dimensione della geometria iperbolica e parabolica forse funziona. Forse il bambino non conosce né il tempo cronologico, cronometrico e neanche quello non euclideo. Non voglio dire stupidaggini, ma forse dentro di sé ha la potenzialità di conoscere il tempo non euclideo.

Cosa ci riferisce questo aneddoto? Che in realtà bambino e adulto hanno entrambi una competenza completa dell'ambiente, dello spazio e del tempo; solo che queste competenze sono differenti, e non è detto che queste competenze siano situate in un ordine di maggiore o minore efficacia relativamente al controllo del mondo.

Ora mi riferisco a un altro bambino. Questo è un bambino di Prato. Prato è una città industriale della Toscana, nella quale ho operato con il mio gruppo di lavoro per diversi anni, è una zona di immigrazione cinese. Qui abbiamo organizzato un laboratorio nel quale volevamo fare disegnare ai bambini il percorso tra la casa e la scuola e poi ragionarci sopra proprio per analizzare l'immaginario della città, la percezione della città da parte dei bambini, anche di diversa provenienza culturale, di diversa provenienza etnica. Nella classe in cui lavoravamo, c'erano molti bambini cinesi e questi, per esempio, non disegnavano mai – solo una annotazione – la casa, disegnavano il percorso e la scuola, ma mai la casa, perché vivevano negli stabilimenti, dentro a partizioni in cartongesso, in materiali precari, dentro agli stabilimenti tessili, quindi non la potevano disegnare in quanto casa. Quando gli insegnanti li hanno costretti a disegnare la casa, allora hanno fatto lo stabilimento orizzontale e poi ci hanno aggiunto un tetto. Questo è uno straordinario sintomo di desiderio di una casa che manca, in una condizione nella quale i bambini e gli adulti sono costretti a vivere in una fabbrica.

Ma l'aneddoto interessante è invece scaturito da un bambino "italiano qualunque". In genere i bambini disegnano un percorso da casa a scuola, oppure quello in motorino, se lo fanno. Un bambino disegna cinque percorsi da casa a scuola invece di disegnarne uno, e questo getta nello sconforto le insegnanti. Allora si crea un momento di interazione con il bambino, si cerca di capire che cosa è accaduto, e si scopre che quel bambino è un bambino recluso nell'abitazione, cioè un bambino al quale viene impedita la libertà di movimento nella città. Una famiglia particolarmente rigida, operaia, perbene, paurosa della vita di città, della vita di strada, che teneva il bambino recluso nella casa. E allora il bambino che cosa faceva? Si inventa una sua libertà di movimento nei dieci minuti di libertà che motivavano il dialogo tra Lin e il ricercatore dal quale sono partito. Ogni giorno poi varia il percorso per potere

rendere il tragitto da casa a scuola non un semplice percorso di trasferimento, come lo vediamo noi adulti.

Per noi adulti questo percorso è tempo obbligato, tempo negativo; per il bambino è tempo di libertà; tempo scelto, paradossalmente, per quel bambino in particolare. Quell'intervallo di tempo era un tempo particolarmente creativo che consentiva una esplorazione della città.

Vorrei interpretare questo episodio da due punti di vista. Il primo riguarda ciò che fanno i bambini in condizioni di non riconoscimento della loro autonomia e della loro competenza: i bambini resistono. In questo sono assimilabili a tutte le forme alle quali vengono negate libertà di vita, di lavoro e reagiscono con le armi della resistenza, della dissimulazione, dell'inganno, della menzogna, dell'aggiramento dell'ostacolo. Le armi dei poveri, le armi di quelli che non hanno neanche le risorse per protestare.

Per partecipare invece, è necessario avere delle risorse. È molto importante saperlo: i bambini, come gli stranieri per esempio, i senza tetto, chi sta fuori, chi sta oltre il perimetro della società normale, è costretto, perché nessuno lo ascolta appunto, a trovare forme di sopravvivenza, forme di aggiramento delle regole sociali.

La vita dei bambini è piena di infinite forme di negoziazione implicita della propria libertà che si esprime attraverso atti di resistenza o di disobbedienza. La scuola è colma di questi atti di resistenza che la maggior parte degli insegnanti non sanno indagare, ad esempio la distrazione è un atto di resistenza, non è vergogna naturale del bambino. La disobbedienza, l'addormentarsi, la deconcentrazione: forme realmente patologiche e irrimediabili dei comportamenti dei bambini nelle scuole, credo ne esistano pochissime. La maggior parte delle violazioni di norme e di routine del comportamento sono atti di resistenza, perché non sono stati negoziati alcuni aspetti importanti. Ossia come si fa una lezione, come si mantiene l'interesse sugli argomenti, come si organizza un laboratorio. Effettivamente tu partecipi o sei considerato passivamente. E siccome questi aspetti della vita scolastica, ma anche della vita familiare, non sono negoziati, non sono esplicitati in negoziazioni aperte con i bambini, i bambini le aggirano.

La seconda cosa che voglio rimarcare è l'importanza della strada. Che cosa è importante nel rapporto tra il bambino e la città? È importante come è il bambino, come nasce, quanto livello di autonomia ha, il livello di responsabilità che si riesce a costruire insieme a lui, nella famiglia, nella scuola, ma è importante anche come è fatta la città. Come è fatta la strada diventa decisivo. Ci sono degli urbanisti che da anni lavorano su questo aspetto: come devono essere fatte le strade di città? Mark Francis ha coniato addirittura un'espressione che a me piace molto, che è quella di *democratic streets*. Cioè le strade di città adatte ai bambini devono essere strade democratiche. Poi spiega come sono le strade democratiche ed io non posso farlo qui, ci sono otto-dieci caratteristiche. Due o tre le posso dire. Le strade democratiche sono strade dove ci sono molte attività, dove ci sono molte funzioni, dove c'è una pluralità di attori, dove è possibile entrare e uscire, dove c'è possibilità di trovare un amico che fa poi un tratto di strada insieme a te. Sono quindi strade che non sono solo residenza, consumo, centro finanziario e che non hanno solo

una funzione dedicata. Non sono neanche le “bambinovie” progettate da molte amministrazioni. Non sono né le strade non luoghi di molte città, progettate senza attenzione ai caratteri di qualità degli ambienti e di complessità delle azioni e degli eventi che si svolgono nella strada, ma non sono neanche percorsi protetti, sicuri, con l’anziano che guarda, con il commerciante che ti aspetta sulla porta in una sorta di trasferimento iperprotetto.

Dai due episodi che ho raccontato, uno di un bambino di laboratorio e uno di un bambino urbano, osservo come i bambini abbiano delle competenze spaziali e temporali precise. Intendo qui competenza nel senso inglese della parola, cioè come capacità di controllo, di comando, non competenza nel senso di sapienza, conoscenza; il bambino riesce a controllare un insieme di variabili decisive per scegliere sensatamente, non bene o male, ma sensatamente. La competenza non c’entra niente con i valori.

La capacità di scegliere dei bambini secondo una propria visione del mondo, un proprio sistema di attese, è completa.

Alcuni studi di Kevin Lynch mettono in correlazione la competenza spaziale dei bambini di Cracovia e di Varsavia con quella dei bambini di una città australiana. I bambini australiani hanno una grande possibilità di movimento nello spazio, piste ciclabili, strade aperte, sicurezza, il loro raggio d’azione arriva fino a cinque-dieci chilometri; i bambini di Cracovia e di Varsavia hanno invece uno spazio di controllo più circoscritto da un punto di vista spaziale, geometrico. Ma, misurata la competenza sulla base di parametri di effettivo controllo dello spazio, che non vi posso dire ora, ma che Kevin Lynch² ha enumerato, la competenza spaziale, la sicurezza del proprio comportamento dei bambini di Cracovia e di Varsavia è enormemente superiore a quella dei bambini della periferia di Melbourne o di Sidney.

Quindi la competenza, la responsabilità, la capacità di scegliere bene si formano soltanto nei giochi di interazione sociale della città. Non si formano altrove se non lì. Possono crescere soltanto affrontando e risolvendo i problemi.

Faccio un esempio che vale dai primi momenti, dai primi gesti di vita di un bambino: abbiamo un tavolo, una madre, un bambino e un coltello; c’è un coltello sul tavolo, la madre istintiva lo toglie, la madre che pensa al futuro del bambino invece gli insegna a maneggiarlo. Sono proprio due dimensioni diverse di comportamento, io sono per la seconda possibilità. Io sono per dare il coltello, diciamo la forchetta, perché il coltello taglia e ammazza, oppure la caffettiera. Prendiamo ad esempio la caffettiera e quindi il pericolo molto più leggero che si versi un liquido sul tavolo: sono per fargliela usare. Competenza, responsabilità, capacità di controllare l’ambiente domestico, l’ambiente esterno, l’ambiente urbano, mano a mano si formano soltanto nei giochi di interazione con persone che si parlano, dialogano e risolvono

² Kevin Lynch, (1918-1984), è stato professore di urbanistica al Massachusetts Institute of Technology. Allievo di Frank Lloyd Wright, nel 1937-1939 fece parte della comunità di Taliesin. Nel 1948 diventa membro del MIT e partecipa a numerose ricerche e progetti urbanistici. È autore di molti saggi tra i quali il famoso *L’immagine della città* (1960), un testo che, introducendo un metodo originale e vitale per l’analisi critica della forma urbana, è divenuto un classico della letteratura di settore.

i problemi comuni. Il mio problema, come mamma, è che non si faccia male con il coltello, è che non versi il caffè sul tavolo. Problema minimo, perché devo solo lavare la tovaglia, però importantissimo. Sono i miei dieci squallidi minuti di madre e di padre. Se io fossi lì, in quel caso, rinuncierei ai miei dieci squallidi minuti di padre e di madre e insegnerei al bambino ad usare una caffettiera, un coltello, una forchetta, un cucchiaino.

L'altra considerazione che volevo fare prima di finire con una citazione letteraria, riguarda il tema della negoziazione. Questo è un punto importante. Non mi rimane il tempo per sviluppare delle argomentazioni interessanti sull'ascolto attivo, sulle pratiche di partecipazione nella città. Perché i bambini sono importanti nella costruzione della città? I bambini, gli stranieri, coloro che "non hanno"? Proprio perché sono bambini, cioè perché la vita è ancora un progetto. Così come per gli stranieri; perché nella fisiologia di una città stranieri, bambini – io le chiamo le cittadinanze diminuite, difettive e differite – sono molto importanti? Perché devono ancora costruire la propria esistenza. Uno straniero deve trovare una casa, una moglie, fare dei figli; per i figli deve fare in modo che abbiano un'assistenza sanitaria, un'assistenza scolastica e qui c'è una potenza di trasformazione. Se io sono un borghese tranquillo non ho bisogno di trasformare la scuola, non ho bisogno di trasformare la sanità, non ho bisogno di trasformare le modalità attraverso le quali funziona il mercato edilizio. Ma se io sono uno straniero che non ha una casa, non può farsi raggiungere dalla moglie, non può educare i bambini, ho bisogno di cambiare Firenze, ho bisogno di cambiare Bologna, e questo è importante. I bambini sono nella stessa condizione. Siccome la cittadinanza è "cittadinanza differita", allora il loro ruolo è importante.

Nei laboratori questo è fondamentale. Quando voi lavorate nei laboratori con i bambini vedete questa energia, perché loro ancora non hanno, ma non "non hanno" nel senso "essere/avere", intendo dire che ancora devono conquistare lo spazio, ancora devono costruire se stessi, e quindi questo li porta ad essere naturalmente interessati alla trasformazione della città, alla rilevazione di ciò che sta bene, di ciò che sta male. Salvo poi le caratteristiche particolari del rapporto tra bambini e città che sono interessanti nei laboratori che sono determinati da ciò che sono, non da ciò che non sono. Noi spesso ci mettiamo di fronte a queste figure cosiddette e considerate difettive guardando quello che non hanno, invece dovremmo cambiare prospettiva e guardare quello che hanno. Noi per esempio di fronte a uno straniero che parla male l'italiano diciamo: "Poverino, parla male l'italiano". Ma è una stupidaggine, perché quello stesso straniero, 99 volte su 100, parla male l'italiano ma parla meglio di altri l'inglese, il francese, l'arabo e, per esempio, anche il cinese, e tu non li sai.

Allora dobbiamo guardare lo straniero prendendo in considerazione il fatto che la sua vita lo ha costretto a imparare cinque lingue, e non considerando che sa male l'italiano. Vedo quello che c'è come potenzialità di trasformazione.

Per il bambino è lo stesso. Per il bambino ci sono sensibilità materiali all'organizzazione della città che gli adulti non hanno. I bambini sentono rumori e suoni che noi non sentiamo più, perché il nostro sistema uditivo si è ormai ossificato,

considera una serie di rumori della città come rumori di fondo. Noi una campanella non la sentiamo, sentiamo solo i rumori funzionali, utili, che servono a rispondere pavlovianamente, come quello del cellulare, oppure attraversando una strada, oppure frenando. I bambini sentono ancora tutti i rumori. Oppure vedono tutti i materiali, guardano tutti i colori. Sono in grado di valutare gli ambienti nel loro carattere complesso, di umidità, temperatura, e così via.

Concludo con questa citazione cattiva, molto cattiva, di un narratore americano, Stephen Crane. Siamo a fine Ottocento, nel 1893, a New York, e qui è ambientato un racconto lungo, che si chiama “Maggie: una ragazza di strada”³. Ad un certo punto c’è questa frase: “L’occupazione preferita di Jimmy – in realtà appunto si parla del fratello di Maggie, che è un adolescente anche lui – per lungo tempo era quella di stare agli angoli delle strade e guardare il mondo che passa, sognando sogni rosso sangue al passaggio delle donne attraenti. Egli minacciava l’umanità all’intersezione delle strade. Agli angoli delle strade egli era nella vita e della vita, il mondo stava andando avanti e Jimmy stava lì per poterlo afferrare”. Il racconto nulla dice su come finisce Jimmy, e io penso che nessuno abbia il diritto di saperlo. Però penso che qualunque destino Jimmy avrà, avrà senso solo se questo destino si formerà a partire dal diritto, che nessuno gli può contestare, di afferrare la vita dall’incrocio di quella strada. Dovrà resistere alla tentazione, dovrà essere in grado di mantenere sulla sfera simbolica e non su quella materiale l’attrazione per le donne, di viverla positivamente e non nella dimensione dello “stupro soft”, a partire dal riconoscimento che è nei giochi sociali aperti e imprevedibili dell’interazione della città che si possono acquistare sufficienti livelli di responsabilità per agire e comportarsi bene.

³ Stephen Crane, *Maggie: una ragazza di strada*, Tascabili Economici Newton, Roma 1996.

Minori e TV: media education, sussidiarietà e solidarietà

Elisa Manna*

Il professor Moro con la chiarezza, la completezza, l'autorevolezza che gli riconosciamo, ci ha delineato un quadro completo dei diritti di cittadinanza dei minori. A me ha colpito molto un fatto: che nella sua relazione continuamente affiorasse l'importanza del processo educativo e della socializzazione culturale dei minori, intendendo con socializzazione culturale il concetto nel senso antropologico, di trasmissione di valori, di stili di vita, di modelli di comportamento, e di come questa dimensione sia importante e in qualche modo declamata, ma trascurata nei fatti nella società contemporanea.

Io allora mi sforzerò di portare qualche contributo concreto in questo senso perché, anche guardando i documenti che sono stati prodotti (in particolare mi riferisco al documento sulle comunità educanti, curato da Viviana Tanzi), il tema dell'influenza dei media torna continuamente. E del resto credo che sia condiviso da noi il fatto che i ragazzi, i bambini, gli adolescenti, vivano il processo di socializzazione culturale, cioè imparino i codici della vita in qualche modo anche attraverso la televisione, attraverso il contatto con i media, attraverso internet, e così via. Ho trovato molto stimolante quello che si dice nel documento curato da Viviana Tanzi, perché quando parliamo di media noi abbiamo di fronte sempre un problema: di evitare di riproporre una dimensione apocalittica, del tipo "Aiuto, la televisione governa la mente dei nostri ragazzi, loro vivono solo attraverso quel mondo" e, per reazione, di approdare ad una posizione di totale deresponsabilizzazione delle emittenti.

Negli ultimi anni si è affermata una teoria che io trovo pericolosa, lo dico francamente (e vi dico altrettanto francamente che io mi definisco una neoapocalittica), e cioè la cosiddetta teoria del "bambino competente". Semplificando, tale teoria sostiene che, siccome i bambini possiedono una competenza funzionale (sanno cioè far funzionare meglio i nuovi mezzi rispetto alla generazione degli adulti), sono automaticamente critici rispetto alla televisione, sono autonomi, sono, in fondo, capaci di distinguere i messaggi negativi da quelli positivi. Io, lo dico francamente, non credo affatto in questa

* Responsabile Politiche culturali - Ricercatore Fondazione Censis e membro del Comitato TV e Minori presso il Ministero delle Comunicazioni.

teoria. Con altrettanta chiarezza vi dico – e mi ha colpito quello che diceva il professor Moro in più passi della sua relazione – che sia anche il momento di dirci che certe teorie sono anche funzionali a esigenze adulte o meglio a interessi degli adulti, non ultimi, gli interessi del mondo della ricerca.

Credo che invece sia utile tornare a praticare un po' di onestà intellettuale, ragionare in termini molto concreti. Infatti, sull'influenza della televisione sui minori, (sui ragazzi, sui bambini, sugli adolescenti), c'è un patrimonio di ricerca sterminato. Non credete a quelli che affermano “non si sa qual è l'influenza della televisione”. Si sa. Ci sono risultati incontrovertibili.

Negli Stati Uniti, in Inghilterra, hanno effettuato ricerche longitudinali durate molti anni, con i fondi che solo questi paesi sanno stanziare, perché credono nell'importanza di questo processo di influenza. I risultati dicono che l'influenza è massiccia e questo è un dato incontrovertibile. La televisione in particolare costruisce effettivamente il modo di pensare, i modelli di comportamento, e poi abbiamo una prova anche molto vicino, nei processi politici, nei processi di adesione politica. Quindi non raccontiamoci bugie. Sappiamo che l'influenza c'è. Questa massiccia influenza della televisione, che è sempre più forte, si verifica a fronte invece di un indebolimento dell'identità dell'istituzione scolastica, che si trova a cavalcare un processo di trasformazione e di transizione con grande fatica e affanno e di fronte a una crisi strutturale della famiglia.

Io intervengo con una doppia esperienza, con un doppio cappello: il primo è quello di ricercatrice Censis, e nel corso di questi ultimi vent'anni ci siamo sforzati di sviluppare un filone di ricerca molto attento su questi temi; il secondo cappello è quello di membro del Comitato TV e Minori, attivo da circa un anno presso il Ministero delle Comunicazioni.

Vorrei fare un approfondimento su questo Comitato. Immagino che pochi siano a conoscenza della sua esistenza. Io insisto sul fatto che sia necessario fare delle campagne di comunicazione estese e diffuse per mettere tutti i telespettatori e tutti i cittadini italiani a conoscenza dell'esistenza di questo Comitato. È stato istituito da circa un anno presso il Ministero delle Comunicazioni per l'applicazione del cosiddetto Codice di Autoregolamentazione TV e Minori, che è stato stilato da tutte le televisioni, sia pubbliche che private, sia locali che nazionali.

Il Comitato è stato istituito da questo Governo, però vorrei sottolineare che ne era stato creato un altro precedentemente dal Governo Prodi. Questo per sganciare la funzione e il ruolo di questo organismo dalle varie coloriture politiche. Sia la sinistra che la destra hanno semplicemente recepito un bisogno esistente – che è nei documenti internazionali e nella giurisprudenza internazionale – cioè la necessità di costituire, a fronte di un codice di autoregolamentazione delle televisioni, un Comitato che ne seguisse l'applicazione. A cosa serve questo Comitato? È una cosa molto concreta. Badate bene, ci sono dei numeri di telefono, di fax, degli indirizzi e-mail¹ con i quali, con una semplice telefonata o un fax, si può reclamare, e quindi esercitare

¹ Le segnalazioni vanno inviate secondo una delle seguenti modalità: con lettera raccomandata a/r indirizzata al Comitato presso il Ministero delle Comunicazioni, viale America 201, 00144 Roma; via fax al numero 06 54447515; telefonando ai numeri 06 54447513-14-16-17-19; inviando una e-mail a: comitato.minori@comunicazioni.it

la propria cittadinanza attiva di educatori, rispetto a un determinato programma che secondo voi è stato offensivo o lesivo dei diritti di tutela dei minori e dell'equilibrato sviluppo psicologico dei minori. Badate bene che questo reclamo non resta lettera morta, perché avvia automaticamente un processo istruttorio molto puntiglioso, con delle grandi litigate dentro al comitato, tra i rappresentanti dei diversi interessi e, laddove si trovi l'accordo, un processo sanzionatorio dell'emittente. Viene cioè emessa, in collaborazione con l'Autorità per le garanzie nella comunicazione, una sanzione all'emittente, che può essere pecuniaria oppure, meglio ancora, quella che io definisco la "gogna morale", l'obbligo di dare pubblicità al fatto di essere stati sanzionati. Qualche volta forse qualcuno di voi lo avrà visto, perché sono le prime volte in cui compare, che il tal programma o la tale trasmissione fa scorrere una scritta in sovraimpressione "siamo stati sanzionati dal Comitato TV e Minori perché avremmo offeso la sensibilità e i diritti ad essere tutelati dei minori nel tal programma".

Perché vi racconto questo? Perché sono convinta che la chiave territoriale, da questo punto di vista, può essere molto importante. Perché ho notato che, in questi primi dieci mesi, i reclami sono pervenuti sempre dalle stesse associazioni, o sempre dagli stessi soggetti, anche individui singoli. Ciò a mio avviso impoverisce la funzione (che invece potrebbe essere molto più forte) del Comitato stesso, perché viene raccolta la sensibilità soltanto di alcune associazioni, di alcune realtà, e per esempio vi debbo dire che la maggior parte dei reclami avviene per programmi che riguardano volgarità, turpiloquio, pornografia e così via. Mentre per esempio quasi assenti sono i reclami per programmi di tipo violento.

Questa a mio avviso è una carenza, è una disfunzione, perché invece i nostri ragazzi vedono continuamente programmi infarciti di violenza, di comportamenti aggressivi, di comportamenti che definirei anomici, senza nessun riferimento al rispetto di una norma, in cui viene azzerato lo spirito critico del ragazzo; il ragazzo viene indotto semplicemente a una forma evasiva di divertimento, beccera. Altri programmi possono avere invece una influenza ancora più negativa; cito l'ultimo caso, quello di "Bisturi", contro il quale è insorta addirittura l'Associazione dei chirurghi estetici. Questo perché è certamente nocivo proporre un modello di comportamento che vede nella perfezione estetica la fonte della felicità: si può essere felici, essere accettati, se si è perfetti: questo è un messaggio di grandissima pericolosità.

Credo che la chiave territoriale da questo punto di vista sia importante proprio per recuperare una funzione educante attiva, proprio rispetto a questa forma di omologazione culturale che è nei fatti. È inutile continuare a discutere: "Ma no, non è omologante, in fin dei conti c'è una varietà di stimoli, c'è una varietà di offerte". Io ritengo non sia vero: tutti dicono la stessa cosa. Tutte le emittenti ormai trasmettono lo stesso tipo di format, lo stesso tipo di messaggio, e quindi la "presunta" offerta non è variegata. Vorrei aggiungere che, per esempio, le televisioni private locali, che sarebbero in teoria l'alternativa vera di tipo culturale, purtroppo, per sopravvivere, fanno tutt'altro. Ci saranno pure delle eccezioni, ma la verità è che queste televisioni locali sono spesso infarcite – e ve lo dico con cognizione di causa perché purtroppo stiamo curando questo tema con occhio sistematico – di pubblicità e di

promozione ad esempio di maghi, veggenti e affini. Ho scoperto che c'è una cultura da questo punto di vista e che esistono differenziazioni tra le varie forme di magia, tra i vari professionisti e così via: quindi maghi e pubblicità di spettacoli porno. E di che portata! Ci arrivano dei reclami per immagini pornografiche addirittura messi in onda alle 7 di mattina, quando – ci risulta – molte mamme mettono i ragazzini davanti alla televisione per preparare nel frattempo la colazione. Poi, a emissione avvenuta, l'emittente locale dice che è stata una svista. Ma hanno mandato immagini porno-hard che, non riesco ad immaginare, viste da un ragazzino di sette anni, di otto anni, o da una ragazzina, che idea dell'amore e della sessualità possano veicolare. Io credo molto nel recupero in ambito locale di questa funzione educativa rispetto a questo "Grande Fratello" che in qualche modo omogeneizza le coscienze, la consapevolezza, la visione della vita dei nostri ragazzi.

Che cosa possono fare questi gruppi locali? Possono fare moltissimo. Intanto possono cercare di monitorare quello che guardano questi ragazzi alla televisione, perché perfino io, che sono una ricercatrice che da tanti anni segue con passione questo tema, non ne sapevo nulla perché, finché non ho dovuto vedere i programmi per i quali arrivano i reclami, non immaginavo che cosa andasse in onda.

In Italia questo è paradossale, l'Autorità delle garanzie nelle comunicazioni avrebbe l'obbligo, per legge, di avere presente cosa va in onda; ma non succede perché mancano le risorse per realizzare una forma di monitoraggio di quello che va in onda nell'etere. Esiste solo il cosiddetto minutaggio politico per contare quanti minuti appare il tale leader e quanti minuti appare il talaltro leader. Ma non esiste una forma di monitoraggio, cioè nessuno sa che cosa veramente è andato in onda e che cosa i ragazzi hanno guardato.

Per esempio, in ambito locale, una funzione importante potrebbe essere quella di recuperare attenzione al mondo che pervade le coscienze dei nostri ragazzi e quindi monitorare quello che va in onda. Una seconda funzione potrebbe essere quella di "filtro critico" rispetto a quello che va in onda, cioè creare delle occasioni, in termine tecnico si chiama "media education". Sono sicura che nella vostra Regione certamente ci saranno già belle esperienze da questo punto di vista, ma si possono moltiplicare e diffondere dei momenti in cui si insegna ai ragazzi a porsi in maniera critica rispetto alla pubblicità, rispetto al telegiornale, a non prendere per oro colato tutto quello che va in onda in televisione e quant'altro. Quindi un esercizio di funzione critica.

Infine il Comitato promuove una funzione di esercizio di diritto di cittadinanza attiva come "educatore" e quindi di reclamo presso le istituzioni e gli organismi preposti. Far sentire la propria voce è in qualche modo il sintomo di una realtà locale, di una realtà territoriale che è attenta.

Su questo fatto c'è un grosso fraintendimento perché le emittenti televisive tendono a dire che siccome i genitori devono fare da filtro, gli educatori devono fare da filtro, la responsabilità deve ricadere sulle spalle dei genitori. Io credo che questo in parte possa essere vero, ma comunque dobbiamo renderci conto che non tutti i bambini, non tutti i ragazzi, hanno la fortuna di avere genitori attenti, genitori presenti. Ma senza colpevolizzare nessuno.

In una famiglia in cui padre e madre lavorano e tornano la sera stanchi, chi ce l'ha questo tempo di fare il filtro, e questa energia, e questa capacità?

Laddove è possibile, laddove ci sono delle condizioni fortunate, per cui esistono dei genitori e degli educatori attenti e sensibili, non c'è problema, ma penso che occorra fare sentire la propria voce anche per quei minori che i genitori e gli educatori attenti non li hanno o più semplicemente non sono nella possibilità di esercitare tale tutela. Bisogna riscoprire anche in questo campo il principio della sussidiarietà e soprattutto mantenere vivi i principi di una politica della solidarietà. Non perché siamo buoni, ma perché siamo intelligenti.

Dalla preparazione del convegno “Future città, nuovi cittadini” ad una nuova stagione di politiche

Lorenzo Campioni*

La legge 176 del 1991 ratifica la Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia del 20 novembre 1989, per l'Italia; ma sappiamo bene che le politiche a sostegno della partecipazione dei bambini e degli adolescenti alla vita della comunità, in particolare ai loro contesti di vita, hanno avuto avvio reale nella seconda metà degli anni Novanta, grazie a leggi nazionali come la 285/97, “Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza”, e la 451/97 “Istituzione della Commissione parlamentare per l'infanzia e dell'Osservatorio nazionale per l'infanzia”, e a leggi regionali come la legge 40/99, “Promozione della città dei bambini e delle bambine”.

In particolare si è avviata, dal 1997, una stagione:

- di percorsi integrati e condivisi tra i vari soggetti pubblici e del terzo settore, ma non solo, per la promozione di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza in un'ottica di benessere;
- di maggiore consapevolezza che i bambini e i ragazzi non sono solo destinatari degli interventi ma coprotagonisti delle azioni a loro rivolte;
- di valorizzazione del ruolo dei Comuni, come garanti della quantità e della qualità dei servizi e degli interventi sul loro territorio.

Nel primo “Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2001-2003” si prevedeva un rilancio di tali scelte e in particolare il rafforzamento dei diritti dei minorenni con interventi contestualizzati in una logica di esigibilità dei diritti e di costruzione di opportunità e conseguente investimento di energie e risorse finalizzate. Purtroppo nell'attuale “Piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva 2002-2004” non sono previsti specifici finanziamenti e questo rischia di confinare il tutto in dichiarazioni occasionali, ciniche e sterili sui diritti dei più piccoli.

L'obiettivo ambizioso del convegno “Future città, nuovi cittadini”, che va pensato come un punto di arrivo ma anche di partenza, è di poter incidere sulle politiche

* Responsabile del Servizio Politiche Familiari, Infanzia e Adolescenza della Regione Emilia-Romagna.

regionali e locali immettendo in circuito idee e prassi presenti già in molte realtà, anche se non del tutto conosciute e approfondite: ce lo conferma l'ultimo rapporto regionale sull'attuazione della 285/97.

Mi sembra che sia importante sottolineare la metodologia cooperativa e concertativa scelta nella preparazione del convegno, che ha viste impegnate in tre gruppi di lavoro diverse professionalità rappresentative della realtà regionale: da amministratori a funzionari, da progettisti a educatori di strada...

Di fronte alla complessità delle tematiche – affrontate nei lavori di gruppo in preparazione del convegno – quali:

- il cambiamento della città e la trasformazione del territorio,
- il ruolo educativo delle comunità,
- la partecipazione dei bambini e degli adolescenti alla vita della città,

abbiamo bisogno di mettere in campo tutte le forze, le competenze, le risorse – dai più piccoli ai più grandi – e, in prima istanza, di imboccare quel percorso di integrazione delle politiche e delle competenze che fa riferimento al principio di responsabilità sociale.

Mi auguro che in caso di conflitto tra diritti possano prevalere gli interessi dei più deboli, dei bambini e dei ragazzi, grazie a scelte coraggiose degli amministratori e condivise dalle rispettive comunità. Si conferma sempre più la necessità che su queste tematiche ci sia il coinvolgimento pieno della sfera politica e della sfera tecnica e dell'intera comunità.

Il secondo “Piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva 2000-2001” affermava:

“[...] l'Italia è stato un Paese disattento nei confronti dell'infanzia e dell'adolescenza divenendo sicuramente più povero e meno capace di altri Paesi occidentali di rinnovarsi ed evolvere”. Il convegno è una sfida a tale indifferenza, che ha significato spreco personale e sociale.

Come sostiene Edgar Morin¹ abbiamo davanti a noi tre sfide:

- la sfida culturale (cioè la necessità di ricomporre, di ricucire culture e competenze tecniche diverse per rispondere alla complessità della realtà);
- la sfida sociologica (lo sviluppo dell'informazione ci costringe a rivisitare costantemente il nostro pensiero, le nostre posizioni. Il pensiero diventa quindi il capitale più prezioso per l'individuo e la società);
- la sfida civica, su cui ritorneremo in modo particolare in questi due giorni.

Il pericolo che corriamo, come afferma Morin, è che si crei “un deficit democratico crescente dovuto all'appropriazione da parte degli esperti, degli specialisti, dei tecnici, di un numero crescente di problemi vitali” (op. cit., pag. 11), mentre ben sappiamo che “Un cittadino, in democrazia, si definisce attraverso la solidarietà e la responsabilità in rapporto [...]” (op. cit., pag. 65) al suo contesto politico, economico, sociale, culturale.

¹ Edgar Morin, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2002.

Dai documenti del convegno spero si possa riprendere con forza un'idea poco coltivata, cioè che gli adulti debbono rappresentare anche gli interessi, i bisogni, i diritti dei bambini e dei ragazzi, superando logiche autoreferenziali adultistiche, di schieramenti partitici, culturali, economici...

La Regione, rilanciando questo processo, si assume il carico di trasferire queste riflessioni, a partire dalla propria organizzazione, in comportamenti e azioni congruenti con quanto affermato nei documenti. È stato da poco costituito un gruppo regionale interassessorile che vede impegnati tutti gli Assessorati che incrociano le politiche dell'infanzia e adolescenza.

Certamente i contenuti dei documenti dovranno entrare a pieno diritto nel primo piano sociosanitario della Regione Emilia-Romagna per dare forza e continuità a queste scelte politiche.

L'impegno nostro è quello di ritrovarci periodicamente per un confronto sull'attuazione dei diritti dei bambini e dei ragazzi e sull'effettiva ricaduta delle scelte che abbiamo compiuto: un appuntamento significativo per tutto il sistema delle autonomie locali.

“Le comunità educanti”

Paolo Tamburini*

“Comunità” è un termine problematico. Rinvia a una molteplicità di significati (e non tutti sono condivisibili o declinabili sul versante educativo così come noi lo auspichiamo e intendiamo).

Ci sono comunità territoriali e locali, comunità professionali, comunità di ricerca, comunità terapeutiche, comunità confessionali, comunità malavitose, ci sono comunità in rete di giovani o cittadini che condividono interessi e passioni...

Altrettanto problematico il concetto di identità: vi sono identità chiuse o aperte, reali o inventate... Manuel Castells¹ le raggruppa in identità legittimanti (razionalizzano il dominio sugli attori sociali), identità resistenziali (le *enclave* contro il sistema in posizione difensiva), identità progettuali (quando gli attori sociali costruiscono una nuova identità che ridefinisce la loro posizione nella società trasformandola così nell'insieme).

La domanda: la famiglia, la scuola, i servizi educativi, le onlus, le imprese e altri tipi di organizzazione, in che senso, e a quali condizioni possono essere comunità educanti?

Ma prima ancora: in quali contesti culturali, sociali, economici, tecnologici, comunicativi si definiscono-costruiscono e operano oggi le comunità?

Non c'è ovviamente qui il tempo di approfondire le problematiche ma non possiamo non considerare gli effetti epocali (sia positivi che negativi) che i fenomeni della globalizzazione, della digitalizzazione, della *network society*... esercitano sul significato di comunità e sulle identità sociali e culturali da queste prodotte.

Ne cito solo alcune: le tensioni tra globale e locale, tra individualismo e comunitarismo, tra spazio fisico e spazio dei flussi, tra inclusione ed esclusione...

Sono decisamente venute meno le vecchie appartenenze e le rassicurazioni so-

* Responsabile del Servizio Comunicazione, Educazione Ambientale, Agenda 21 locale della Regione Emilia-Romagna.

¹ Manuel Castells, *Il potere dell'identità*, Egea, Università Bocconi Editore, Milano 2003.

ciali che producevano. La stessa società non è più qualcosa di preconstituito, ma di continuamente rinegoziato.

La contiguità spaziale non definisce più da sola la comunità (possibilità virtuali). Le identità collettive e dei singoli sono diventate irreversibilmente multiple: apparteniamo simultaneamente a più mondi.

Siamo dunque di fronte a fenomeni ambivalenti, plurali e complessi. Di fronte alle condizioni di incertezza e difficoltà le comunità sono esposte al rischio delle reazioni difensive, dogmatiche e integraliste, i singoli al solipsismo.

Mi soffermo in particolare su un aspetto problematico: il pericolo che oggi ciascun settore e attore sociale rimanga confinato nella propria peculiare visione del mondo, codice interpretativo degli eventi, linguaggio, stile e modalità di comunicazione. Una difforme percezione e una scarsa comprensione dei problemi che inevitabilmente amplificano le difficoltà di soluzione.

Se queste sono alcune delle condizioni in cui si trovano oggi le comunità, come è possibile operare dal versante pubblico per facilitare e rendere proficua la loro funzione educante?

Un primo ruolo fondamentale: stimolare e offrire occasioni affinché le comunità/organizzazioni/soggetti sociali si mettano in discussione, si confrontino e condividano scenari, analisi e progetti (occasioni, strutture per educare alla partecipazione), e garantire quindi canali di comunicazione, interscambio, dialogo e arricchimento reciproco tra le comunità/organizzazioni. In tal senso, i processi di Agenda 21 locale sono, assieme a poche altre, occasioni nelle quali si fa esperienza del pensare-progettare-discutere-confrontare-condividere visioni e progetti comuni di un territorio e di una comunità locale.

L'autorità pubblica svolge in questo senso un fondamentale ruolo di facilitatore di relazioni, custode delle regole del gioco e presidio del bene pubblico (e dei suoi elementi non negoziabili), animatore di processi di costruzione collettiva, di progetti e immagini territoriali, arbitro e valutatore nelle negoziazioni e nella gestione dei conflitti di interesse, garante degli impegni di azione assunti dai diversi livelli della pubblica amministrazione.

Quanto premesso va nella direzione di una ridefinizione del concetto di sfera pubblica. Sia come compresenza in appositi forum, sia come relazione mediata dalle nuove tecnologie informative. Si tratta allora di valorizzare, risignificare e rivitalizzare i luoghi pubblici quale spazio di incontro, condivisione, coesione e interscambio sociale.

Come definire dunque una comunità e a quali condizioni le comunità/organizzazioni possono essere educanti?

Parlerei di comunità come di un progetto di mondo, di linguaggio, codice interpretativo, campo di ricerca e di azione (comunità di pratica), spazio di costruzione-condivisione-negoziazione di saperi e di valori.

Comunità educanti che mettono a disposizione una cornice di cognizioni, di valori, di strutture per l'azione (ponderata, libera, responsabile).

Comunità/organizzazioni che per essere educanti dovrebbero essere:

- capaci di futuro: evolutive e dinamiche (non statiche), capaci di interpretare e

orientare il cambiamento, ovvero sostenibili sul piano ambientale, economico, sociale e istituzionale;

- locali e globali allo stesso tempo;
- aperte, disposte a mettersi in discussione: sanno reinterpretarsi;
- di costruzione intersoggettiva (non aprioristica), negoziali;
- critiche, riflessive: imparano dall'esperienza;
- reticolari, orizzontali, partecipate;
- con coerenza tra valori professati e valori praticati;
- di alimentazione dei giochi virtuosi (vinciamo insieme), piuttosto che a somma zero.

Gli interventi regionali di riqualificazione urbana e la partecipazione dei bambini e degli adolescenti

Michele Zanelli*

In quale misura gli interventi di riqualificazione urbana possono influire sulla vitalità e sulla sicurezza del quartiere, e in che modo possono a loro volta essere influenzati dalla partecipazione degli abitanti, e in particolar modo di bambini e adolescenti?

L'esperienza dei programmi di riqualificazione urbana introdotti nel territorio regionale dalla L.R. 19/98 ha messo in evidenza l'importanza cruciale della preliminare definizione degli ambiti di intervento, come scelta della dimensione ottimale di governo dei processi decisionali e partecipativi e del controllo stesso del raggio di azione degli interventi (del loro effetto sul territorio).

Una corretta scelta di scala è condizione per garantire la concreta partecipazione degli abitanti ed è a sua volta correlata al raggio di influenza della comunità e quindi della dimensione pubblica e politica (*polis*) necessaria ad alimentare un senso di vicinanza, di interesse, di relazione.

Questa dimensione può coincidere con il bacino di utenza di un centro sociale, di un distretto scolastico o di un quartiere: è tuttavia necessario trovare una definizione di quartiere come ambito privilegiato delle relazioni tra gli abitanti e come luogo della loro appartenenza sociale. Questo tema non secondario nella programmazione ad esempio dei Contratti di quartiere è una questione che ha a che fare con la *governance*, sia per gli aspetti istituzionali (quartieri come entità amministrative delegate), sia per le pratiche decisionali dal basso (*bottom up*) che possono riguardare anche singoli problemi da affrontare con metodi partecipativi non autoreferenziali.

Si tratta dunque, innanzi tutto, di analizzare i contesti, le singole realtà territoriali in funzione di una capacità descrittiva che aiuti a riconoscerne i tratti distintivi e caratteristici, quei segni che distinguono ogni luogo abitato come quartiere rispetto ad un anonimo agglomerato di edifici. Riconoscere tra questi segni quelli positivi, che alimentano il senso di appartenenza, e quelli negativi che inducono livelli crescenti di disagio fra gli abitanti, è il primo passo per arginare il degrado e innescare

* Responsabile del Servizio Riqualificazione Urbana della Regione Emilia-Romagna.

interventi di trasformazione fisica della città ancorati a motivazioni sociali, facendo emergere un progetto politico e culturale radicato nel contesto sociale.

L. Mumford parlava di *beloved community* ossia di unità minime di insediamento basate sull'idea di solidarietà: una dimensione della comunità locale in cui sia possibile fondare la convivenza sul bene comune, uno spazio civico relazionale, un insieme di persone a portata di sguardo (*within sight of each other*): una definizione elementare di comunità basata sulla volontà degli abitanti di collocarsi sotto la protezione di uno sguardo comune, non per sorvegliare e punire, ma per esprimere la sovranità della comunità e consentire a vecchi e bambini di vivere sotto il suo sguardo protettivo (G. Paba).

Oggi forse questa definizione torna di estrema attualità, se contrapposta alle *gated communities* diffuse soprattutto in California, dove l'autosegregazione è il prezzo da pagare alla sicurezza. Anche da noi, in Italia, stanno sorgendo quartieri recinto, magari come risultato di progetti di ristrutturazione urbanistica di aree produttive dismesse: il risultato è una pratica introversa della riqualificazione che, rinunciando a ricucire l'intervento con il tessuto urbano circostante, tende a riprodurre luoghi segregati che non potranno mai costituire frammenti di città.

Come tornare a riappropriarsi della strada?

Nel quartiere della Mina, a Barcellona, tipico esempio di insediamento residenziale monofunzionale degli anni '60, il disegno degli spazi pubblici, più ancora delle tipologie edilizie, è assai problematico per gli abitanti, in maggioranza di origine gitana: gli spazi liberi tra le case sono ridotti a cortili bui e poco invitanti, dove si annidano la criminalità e lo spaccio di droghe. Una équipe di urbanisti e architetti, integrata da sociologi e antropologi urbani, ha aperto un laboratorio di progettazione partecipata con gli abitanti, che ha prodotto un progetto di riqualificazione complessiva basata sull'idea di attraversare il quartiere con una specie di asse attrezzato che ha l'aspetto di una rambla: sarà la nuova spina dorsale della comunità, che riconnetterà le diverse parti del quartiere con le scuole e il centro sociale, e ospiterà nuove funzioni diverse dalla residenza, come esercizi commerciali e impianti sportivi di interesse cittadino, utilizzabili anche dagli studenti della vicina sede universitaria. Una strada può rompere l'isolamento e creare nuove centralità.

Credo che tutte le significative esperienze condotte, anche in Italia, di progettazione urbana partecipata, come i percorsi sicuri casa-scuola, abbiano per obiettivo un'inversione di tendenza rispetto alla perdita progressiva di territorialità nella vita urbana, specie da parte dei bambini e degli adolescenti.

I bambini non hanno sovranità sulla città perché sono considerati soltanto futuri cittadini. La città è progettata per gli adulti e non tiene conto dei diritti dei bambini, che fanno un uso dello spazio del tutto diverso e indipendente da quello degli adulti.

È soprattutto nella struttura dello spazio pubblico che entra in crisi il processo ordinario di pianificazione, che non consente il dispiegamento di comportamenti autonomi e responsabili.

La risposta parallela alle *gated communities* per i bambini è quella dei parchi a

tema, città-recinto in cui allo spazio pubblico si sostituisce una proiezione infantile della città immaginata dagli adulti.

Così la strada ha perso la sua funzione di palestra di vita per diventare luogo di passaggio e di circolazione; il traffico e le sue esigenze hanno indotto problemi di sicurezza che riguardano i bambini in primo luogo, esiliandoli e costringendoli a trasporti forzati dipendenti dall'auto e dai genitori, i quali a loro volta impegnano la rete stradale urbana in defatiganti tournée per condurli da casa a scuola, in palestra, nei parchi, ecc. fino all'estremo dei percorsi guidati in discoteca.

I percorsi sicuri casa-scuola e le altre consimili esperienze pilota debbono diventare un metodo ordinario per riprogettare in modo partecipato una città a misura di bambino sviluppando le competenze spaziali di bambini e adolescenti anziché inventando luoghi segregati per il loro divertimento.

Come ha affermato Kevin Lynch, “i bambini amano giocare dappertutto tranne che nei campi-gioco”.

La partecipazione è questione complessa... “Per uscire dalla sterile situazione di isolamento in cui si trova l'architettura, è importante che la gente partecipi ai processi di trasformazione delle città e dei territori, ma è anche importante che la cultura architettonica si interroghi su come rendere l'architettura intrinsecamente partecipabile”¹. La partecipazione è uno dei contenuti del Bando regionale dei programmi innovativi in ambito urbano denominati “Contratti di quartiere II”, pubblicato il 30/09/03.

Come è noto infatti i Contratti di quartiere rappresentano una particolare tipologia di programma di intervento, affine ai programmi di riqualificazione urbana, caratterizzato dalla presenza di obiettivi di recupero e di integrazione socio-urbanistica dei quartieri più degradati o in cui è marcato il disagio sociale degli abitanti.

Rispetto alla prima edizione, bandita dall'allora Ministero dei Lavori Pubblici nel gennaio del 1998, poco prima che il decreto legislativo n. 112 del 31 marzo 1998 conferisse alle Regioni tutte le funzioni in materia di edilizia residenziale pubblica, il programma attuale si differenzia per l'iniziativa concorrente tra Stato e Regioni, che finanziano rispettivamente il 65% e il 35% del bando, in ossequio alle modifiche introdotte dalla L. 3 del 18 ottobre 2001 al titolo V, Parte seconda della Costituzione che ha posto il governo del territorio tra le materie a legislazione concorrente.

Inoltre la formulazione dei bandi è affidata alle Regioni che hanno aderito al programma e che quindi possono adeguare obiettivi e criteri di valutazione dei Contratti di quartiere alle finalità proprie della programmazione regionale in materia di pianificazione del territorio.

Nel Bando della Regione Emilia-Romagna viene posto in particolare risalto il tema della partecipazione degli abitanti alla definizione degli obiettivi e delle scelte progettuali, il cui percorso deve essere documentato nella relazione del programma, facendo riferimento alle azioni intraprese dall'amministrazione comunale proponente per assicurare una reale concertazione degli interventi.

¹ Giancarlo De Carlo nella postfazione a Marianella Sclavi e altri, *Avventure urbane. Progettare la città con gli abitanti*, Elèuthera, Milano 2002.

Si fa riferimento nel bando a forme di partecipazione strutturata, come alle esperienze di Agenda 21, o alla costituzione di forum o di laboratori di progettazione partecipata.

Si sottolinea in particolare la partecipazione delle utenze deboli, e dei bambini in primo luogo, per definire progetti integrati che favoriscano a livello di complesso insediativo di quartiere l'accessibilità alle attrezzature scolastiche e di servizio e ai nodi di interscambio modale del trasporto pubblico, secondo una prospettiva di mobilità sostenibile da attuarsi mediante azioni coerenti con la L.R. 30/98 (Piani urbani della mobilità) e le iniziative promosse dalla L.R. 40/99 (Promozione delle città dei bambini e delle bambine).

Sappiamo che molte città stanno lavorando per predisporre progetti realmente integrati tra le diverse funzioni urbane e pensati per attuare una sperimentazione sulla qualità urbana sostenibile mediante i Contratti di quartiere.

La Regione, da parte sua, ha istituito un gruppo di lavoro interassessorile per coordinare i diversi settori dell'urbanistica, dell'edilizia, dei trasporti, dei servizi sociali, della sicurezza urbana e stradale ecc. nella promozione delle iniziative che valorizzano la partecipazione dei cittadini alle scelte di pianificazione e progettazione territoriale. È un primo importante passo verso il riconoscimento dell'importanza dell'integrazione intersettoriale nelle politiche urbane, che speriamo possa produrre ricadute positive proprio nella direzione di un maggior coinvolgimento dei cittadini alle scelte delle amministrazioni.

Tavola rotonda: “Qualità della città e vita dei bambini e dei ragazzi”

interviste di Marco Dallari*

A questa tavola rotonda partecipano Aldo Bacchiocchi, responsabile nazionale dell’ANCI per le Città amiche dell’infanzia e dell’adolescenza; Cristhopher Baker dell’Unicef Italia; Antonio Gennari, direttore del Centro Studi dell’ANCE, Associazione Nazionale Costruttori Edili, che sostituisce Giovanni Bentini; Paolo Lanna della Segreteria regionale della CGIL Emilia-Romagna; Gian Carlo Muzarelli, presidente della Commissione consiliare Regionale “Territorio, Ambiente e Trasporti”; Donata Lenzi, assessore ai Servizi Sociali della Provincia di Bologna; Rino Scaglioni, Presidente dell’associazione Regionale Cooperative di Abitazione dell’Emilia-Romagna. È stato invitato alla tavola rotonda il ministro per l’Ambiente e Tutela del Territorio Altero Matteoli, che ha scritto alla segreteria del convegno ringraziando, congratulandosi con noi, e dichiarando di non potere partecipare a questo incontro.

Cercherò di costringere i partecipanti a confrontarsi su temi molto specifici possibilmente legati alle loro funzioni, proprio perché spesso, inevitabilmente, si trattano temi di carattere generale e si rischia di fare dei proclami. Si cercherà invece di scendere nei dettagli dei fatti concreti e di confrontare le grandi idee e le prospettive alte con problematiche più “terra terra”, più concrete.

* Professore ordinario di Pedagogia Generale, Università di Trento, e della Scuola di Specializzazione per l’Istruzione Secondaria (SISS) di Rovereto.

Marco Dallari

Vorrei porgere la prima domanda a Gian Carlo Muzzarelli, una domanda un po' provocatoria che riguarda i centri commerciali. Noi sappiamo che, nei confronti dei centri commerciali, ci sono oggi due reazioni opposte che Eco, negli anni '70, parlando di media, definì di "apocalittici e integrati". Gli apocalittici vedono nei centri commerciali la degenerazione della partecipazione e del modo di stare insieme. Eppure, sono luoghi di incontro, spesso affollati, luoghi in cui non si va solo a comperare, ma nei quali, sempre di più, i giovani si incontrano, gli anziani trovano la panchina. Io, nei centri commerciali di Bologna, nell'Ipercoop di Bologna, vedo ogni volta i "tre anziani di Cipputi" seduti al caldo che chiacchierano fra loro, e fra l'altro ci sono servizi igienici che aiutano la sopravvivenza a lungo in questi luoghi che non sono la casa, e dunque sono inevitabilmente centri di aggregazione, luoghi di incontro.

Tuttavia, questi centri commerciali, che sono luogo, sono territorio, e sono anche servizio, molto spesso non sono sufficientemente connotati con le caratteristiche che dovrebbero avere luoghi di incontro veri e propri che connotano la tradizionale piazza o il portico. Forse, se si fosse speso anche in termini di bilancio e di progetto, qualcosa su un'idea di bellezza che non fosse look, ma che fosse bellezza davvero... In ogni piazza, infatti, c'è perlomeno un monumento – i famosi oneri per le opere di abbellimento – e comunque la piazza nella nostra tradizione ha sempre avuto una immagine di scenario bello, di scenario che rappresenta il presente, il passato e la storia del luogo.

La domanda che faccio è: come questi centri commerciali possono evolversi – se si vuole che si evolvano – perché siano sempre meno il "non luogo" che qualcuno li accusa di essere, ma davvero autentici luoghi di incontro e di scoperta dell'appartenenza?

Gian Carlo Muzzarelli - Presidente Commissione consiliare Territorio, Ambiente, Trasporti della Regione Emilia-Romagna

Ritengo che sui temi strategici quali quelli dell'utilizzo del territorio e dell'urbanistica, sia in corso, e non da oggi, una trasformazione molto forte. La Regione Emilia-Romagna ha cercato di prendere atto di esigenze e cambiamenti di una società in movimento in un territorio come il nostro, che ha già superato i 4 milioni di abitanti, che cresce, che consuma, che necessita continuamente di risorse, di servizi (penso alle case, ai parcheggi, ai trasporti, all'assistenza sociale, alla rete telematica), che insegue opportunità sempre nuove.

Credo che all'interno di questo ragionamento, attraverso le Leggi regionali 19/98 20/00, 31/02¹, che finanziano in modo esplicito la riqualificazione strutturale e architettonica, noi abbiamo cercato di rispondere al tema della qualificazione delle città, cercando di riconsegnare spazi alle diverse comunità che sono parte integrante delle medesime. Penso che la lettura dei centri commerciali vada vista e analizzata in una logica di settore. Il centro commerciale non può essere la risposta ad ogni

¹ Legge regionale 19/98 "Norme in materia di riqualificazione urbana"; Legge regionale 20/00 "Disciplina generale sulla tutela e l'uso del territorio"; Legge regionale 31/02 "Disciplina generale dell'edilizia".

interrogativo, credo invece che possa costituire un certo tipo di risposta per un certo tipo di clientela; non dimentichiamo che viviamo in una società in movimento che ha bisogno di tempi e modalità di azioni quotidiane diversi.

Reputo che non si debba pensare ai centri commerciali come ad una soluzione onnicomprensiva, totalizzante, che ci dà al tempo stesso risposte commerciali, sociali e di altro tipo. Si tratta semmai di uno spazio importante, per taluni importantissimo. Ma non per tutti.

A mio avviso l'azione pubblica che noi politici dobbiamo perseguire con convinzione deve essere quella di rispondere alla riqualificazione della città attraverso gli strumenti che abbiamo elaborato in questi anni, quindi favorendo gli spazi pubblici, sociali, i centri di aggregazione, le polisportive, i circoli, tanto per fare qualche esempio, in modo così da venire incontro alle molteplici esigenze di una cittadinanza dai diversi interessi e dalle svariate esigenze.

Sbaglieremmo se considerassimo i centri commerciali l'unico punto di socializzazione della città; la mia opinione è che siamo invece di fronte ad un pezzo, uno soltanto anche se importante, dell'organizzazione di una città. Un filone di una realtà complessa. Certamente, all'interno di questo spazio dobbiamo cercare di portare anche servizi aggiuntivi per soddisfare le esigenze di chi non limita alla spesa la propria presenza all'interno di un centro commerciale. Ma la nostra analisi non può focalizzarsi soltanto su quest'aspetto, che pure non è marginale.

O noi riattiviamo il cuore delle città, promuovendo la cultura delle opportunità e dei servizi sociali, oppure ci nascondiamo dietro a un dito e corriamo il rischio di pretendere che i centri commerciali sostituiscano *in toto* le antiche piazze.

Il nostro compito, insieme agli imprenditori, alle forze sociali, agli Enti locali, è quindi quello di costruire maggiori opportunità all'interno dei centri commerciali, ma anche fuori, nelle zone limitrofe e non solo. La nostra stella polare deve essere quella dei servizi, che devono essere moderni, all'avanguardia, idonei ad una comunità regionale come la nostra in continuo divenire. Questo è il punto e in questi binari si è mossa la Regione intesa come soggetto politico, e credo anche che con i provvedimenti adottati essa abbia dato la possibilità agli Enti locali di disporre di una responsabilità maggiore nella gestione operativa della riqualificazione delle città, tenendo fermi alcuni punti chiave, quali i limiti dello sviluppo, la questione cruciale della sostenibilità, aspetti che sono legati alla discussione sul piano territoriale regionale e alla protezione delle risorse. Perché il punto chiave di svolta sta nel pensare a quale sia lo sviluppo futuro della nostra Regione e delle nostre città, quindi occorre prestare massima attenzione ad una risorsa come l'acqua, alle problematiche ambientali, a quelle energetiche. In caso contrario rischieremmo di discutere astrattamente dei centri commerciali, senza una visione d'insieme, che noi politici dobbiamo avere, per evitare personalismi e scelte egoistiche. Superare le divisioni, cercare di coinvolgere la cittadinanza, che a molte leggi ha reagito male, penso alla legge sull'inquinamento acustico, alla legge sull'inquinamento luminoso, alla legge su tutto il tema complicato dell'elettromagnetismo. Ma poi succede che mentre al traliccio diciamo no, corriamo ad acquistare i telefoni cellulari per i nostri figli, e ormai non si contano i bambini che li utilizzano.

Ecco perché è forte l'esigenza, da parte nostra, di ragionare e decidere su temi complessi che hanno ricadute pratiche sulla quotidianità della cittadinanza. Inutile ripetere quali siano questi temi, la crescita e lo sviluppo della città, per i quali occorrono sempre soluzioni adeguate, all'avanguardia.

Marco Dallari

Mi sembra che la risposta alla domanda ci sia stata, però il problema resta aperto, perché la mia domanda, che adesso modifico un po', riguardava soprattutto i luoghi in cui la partecipazione può esprimersi in termini anche di creatività, di invenzione, di performance, per così dire. Penso per esempio agli studenti dell'Accademia di Belle Arti di Bologna, dove fra l'altro ho insegnato Pedagogia e Didattica per quasi vent'anni, che hanno varie volte trovato modo di esprimersi nella piazza, alla stazione, negli *underground* dei passaggi stradali. Invece nei centri commerciali non si è ancora vista la manifestazione di una creatività diffusa di gruppi o di soggetti che si sentono in un luogo dove non sia riconosciuto solo il loro ruolo di consumatori ma anche quello di cittadini, di creatori, nuovi modi di aggregarsi e di esprimere le loro identità. Allora recupererei un concetto oggi molto importante, che è quello della responsabilità sociale di impresa, e chiederei a Scaglioni se e come le strutture economiche possano riconoscere il loro profilo identitario erogando qualcosa che riconosca nel loro utente, non solo il consumatore ma anche il testimone di un modo di esistere che può trovare nella erogazione di impresa un suo spazio identitario e di auto affermazione.

Rino Scaglioni - Presidente Associazione Regionale Cooperative di Abitazione dell'Emilia-Romagna (ARCAB)

Per rispondere alla domanda, mi sembra indispensabile richiamare due aspetti fondamentali di quelli che noi definiamo "valori cooperativi": la mutualità esterna e la solidarietà intergenerazionale.

Valori che contano maggiormente per soggetti come le cooperative di abitazione che non si muovono sul versante dell'offerta, bensì organizzano una domanda, organizzano delle persone e, in quanto organizzatrici di persone, sono obbligatoriamente chiamate a mantenere e a praticare una prassi riconducibile all'etica, perché l'etica attiene innanzitutto al rispondere correttamente ai bisogni delle persone. Per misurare la consistenza di questo impegno occorre partire dal fatto che in questa Regione il Movimento cooperativo, a tutt'oggi, ha realizzato qualcosa come 110.000 case. Se consideriamo le altre 12.000 abitazioni in programma, noi possiamo pensare a una vera e propria città che abbiamo realizzato, o che stiamo realizzando, con tutte le problematiche che intervengono, e dovendo, ripeto, rispondere a delle persone che hanno mutato sostanzialmente il loro atteggiamento nei confronti della casa e delle condizioni abitative esterne. Noi siamo passati dalla domanda dell'alloggio al più basso costo possibile, per dare una risposta a tanti, alla richiesta di una casa in un contesto abitativo che presupponga determinate condizioni; cioè rientri o richiami ed esprima tutte le certezze per quello che riguarda il tema della qualità e della sostenibilità.

Negli ultimi tre anni, il 47 per cento dei nuovi soci ha meno di trentaquattro anni. Quindi sono i giovani che si rivolgono alle cooperative di abitazione. Sono quadruplicati gli immigrati, e ognuno di questi richiama risposte specifiche, da un lato, e dall'altro il tutto è riconducibile al complesso tema della coesione.

Ora, noi siamo impegnati, anche a seguito del protocollo che abbiamo sottoscritto con Camina nel 2001, non a predisporre, perché una parte di cose le abbiamo già affrontate, ma a perfezionare una Carta della qualità progettuale riguardo ai temi della sostenibilità, con particolare riferimento alle esigenze dei bambini, proprio perché rappresentiamo dei giovani, prevalentemente, e il tema dei bambini viene di conseguenza. Di questa Carta della qualità progettuale voglio solo richiamare la premessa: la centralità della persona. Nel senso che gli insediamenti e gli interventi edilizi debbono essere compiuti e realizzati per creare un habitat che assicuri benessere agli abitanti, rispettando il principio di equità intergenerazionale e intragenerazionale, allorché sono gli esseri umani, con i loro bisogni e desideri, a costituire il punto di partenza per tutte le attività di pianificazione e progettazione, che sono al servizio dell'uomo e non viceversa.

Una prima sperimentazione l'abbiamo già realizzata nel momento in cui abbiamo partecipato al bando regionale "Le case per bambini", dove le cooperative di abitazione sono quelle che hanno presentato il maggiore numero di proposte. Se, riprendendo i temi dei tre documenti regionali (i temi della partecipazione, i temi della comunità, i temi della qualità insediativa), andiamo a vedere gli interventi che stanno facendo la Cooperativa Abitcoop a Modena e la Cooperativa Andria a Reggio Emilia, quello che si sta facendo a Piacenza o a Imola o da altre parti, noi riscontriamo che ci sono le condizioni non tanto per acquisire d'ufficio un'esigenza, bensì per assumere una responsabilità. La responsabilità di rispondere a una base sociale che ci propone risposte più avanzate in quella qualità dell'abitare che non può che essere il risultato della partecipazione dei soggetti sociali (la "gente comune", i "cittadini", i "destinatari") alla progettazione dell'ambiente urbano.

Marco Dallari

Vorrei restare ancora in tema di costruzione e abitazione, e porre a Gennari una domanda specifica, sempre senza dimenticare che stiamo parlando di giovanissimi e di infanzia, e quindi non solo di servizi da erogare ma – come lo stesso Scaglioni ci ricordava – di un progetto che riguarda lo stare bene, l'agio di bambini e giovanissimi. In questo caso non si tratta solo di offrire qualcosa di pensato dai tecnici o progettato urbanisticamente come bella sorpresa per gli utenti; si tratta di passare – ed è questa la domanda – dall'idea forte, che è stata anche slogan, della partecipazione, a un concetto di urbanistica partecipata, proprio perché il profilo della cittadinanza è un profilo in forte cambiamento: l'immigrazione, la modificazione dello statuto familiare, il fatto che di modelli familiari – secondo le ultime ricerche – ne esistano quasi trenta, il problema dei single, il problema degli spazi condivisibili che riguardano l'infanzia, ecc.

Un'urbanistica partecipata che però – entro nel nocciolo della domanda – dovrebbe ripensare il concetto di partecipazione collegandolo ad uno che in passato è

stato dato per scontato – e che non lo è per nulla – che è quello della appartenenza. Oggi, ci troviamo di fronte a una società che viene presentata, soprattutto ai giovani, come una società in cui il luogo è luogo di passaggio, è luogo di transito.

Fino a pochi decenni fa, forse fino a pochi anni fa, un laureato si qualificava per la sua appartenenza ad un Ateneo anziché ad un altro, oggi la massima qualificazione di un laureato, di uno specializzando, è di avere girato per l'Europa coi progetti Erasmus e addirittura avere costruito il proprio profilo curriculare pescando in vari Atenei le risorse di crediti e di insegnamenti che gli permettono di personalizzare il suo sistema formativo. In questa società in cui si passa, si arriva, si transita, si è formati in un luogo per andare a lavorare in un altro, il progetto di appartenenza, che è fortemente legato al progetto urbanistico, alla costruzione della casa, esiste ancora? Se esiste, come?

Proprio a partire da questi nuovi modi di pensare all'appartenenza si può pensare a una urbanistica partecipata?

Antonio Gennari - Direttore del Centro Studi dell'ANCE, Associazione Nazionale Costruttori Edili

La domanda è impegnativa, la risposta cerca di adeguarsi, ma i tempi sono abbastanza stretti.

Innanzitutto, rispetto all'università e alla formazione, per esempio, un problema che il sistema imprenditoriale sta affrontando è proprio quello della formazione, della qualificazione di professionalità che siano in grado di dare delle risposte adeguate a un mercato che cambia. Si parlava nelle risposte precedenti di centri commerciali, di un mercato fortemente cambiato e, se mi consentite, c'è una città fortemente cambiata.

Che cosa è la città oggi? Come ANCE ci stiamo interrogando per cercare di capire quali siano le risposte possibili, la risposta del nostro mondo imprenditoriale nei confronti del fabbisogno e delle esigenze di chi vive in città e di chi lavora in città. Abbiamo fatto recentemente a Milano un forum che si chiama "La città progetto", che ha analizzato il problema della città, quindi i processi di trasformazione urbana, sotto varie angolature. Dal punto di vista di come stanno cambiando i fenomeni demografici e degli insediamenti, il problema riguarda le regole urbanistiche – io faccio l'economista di mestiere, quindi non mi addentrerò nel tema squisitamente urbanistico – i problemi riguardano gli strumenti finanziari e fiscali e la qualità del progetto. Perché riteniamo che la trasformazione urbana delle città sia un problema – è stato detto anche nelle relazioni di questa mattina – interdisciplinare. Non si può considerare soltanto una prospettiva.

E anche il punto di vista sviluppato oggi, che mi ha molto stimolato, è interessante per mostrare come cambia la città. Per dare la risposta – non cerco di esulare, sia chiaro – vorrei partire da quello che è accaduto negli ultimi dieci anni. Le città sono cambiate, i tredici centri capoluoghi regionali principali hanno perso quasi un milione di persone a favore della cintura. È un fenomeno rilevante. Anche Bologna, ho questo dato di Bologna, tra il 1991 e il 2001 ha perso l'8,2 per cento della popolazione residente a favore del più 2,8 per cento dei Comuni della

prima corona, cioè i Comuni che confinano con il capoluogo, più 14,8 per cento della seconda corona, e 9,3 per cento come crescita di più residenti nel resto della provincia di Bologna. Un fenomeno che c'è a Bologna, c'è a Milano, c'è a Roma e in tutti i principali capoluoghi. È un fenomeno consolidato e che rafforza anche quello precedente. Quindi la città si è allargata, ha inglobato i Comuni vicini, e si è stesa a macchia d'olio perdendo però il senso d'identità urbana. Ci sono delle periferie che si sono diffuse e che hanno inglobato, a volte un po' convulsamente, il resto del territorio.

Il problema è come ridare a questo nuovo agglomerato urbano, a questa grande area metropolitana, un senso e una dimensione urbana, di nuova città, prendendo atto che questa cosa accade non solo in tutta Italia, ma in tutta Europa, in tutto il mondo. Cioè come governare e come intervenire su questa nuova città. Perché poi non è vero che i centri originali si siano svuotati; sono aumentati gli utenti, quindi c'è un problema di infrastrutture di trasporto. Tanto più ci si allontana dal centro tanto più c'è frattura sociale, c'è frattura economica, perché ci si sposta in periferia, fuori dalla cintura della città consolidata non solo per il gusto di farlo, ma perché in città c'è indubbiamente minore qualità della vita, più traffico, più inquinamento, ma anche perché aumentano i costi.

Perché aumentano i costi? Perché c'è domanda nel centro della città. Le città si sono terziarizzate. Quindi non sono rimaste vuote, sono piene, piene però di funzioni diverse da prima. Quindi ci si allontana dal centro e aumentano i costi in termini di tempo, di costi/opportunità, di trasferimento. Per qui c'è il problema di pensare alla città come nuova realtà urbana: infrastrutture di trasporto, metropolitane, interventi che riuniscano e che riducano i costi di trasferimento, non solo in termini economici, ma anche in termini di qualità di vita e, soprattutto, verso una dimensione umana. Ricucire le periferie. Questo allargamento ha portato, dicevo prima, a una perdita di una identità urbana.

Anche il centro commerciale, adesso voglio tornare su questo argomento, ha una sua funzione, la questione non riguarda l'essere a favore o contro; è una esigenza. Io sono andato in giro, stiamo studiando, abbiamo fatto dei workshop sui centri commerciali, e ci sono dei centri commerciali che sono belli, ed è un valore economico. Se il centro commerciale crea attrazione, diventa catalizzatore di interesse, di frequentazione. Chiaramente c'è una motivazione economica, per chi commercia, chi vende; ma si attira tanto più il consumatore nel momento in cui gli si offre tutta una serie di servizi, anche il gusto di stare bene, e anche il gusto estetico.

Nei progetti che alcuni operatori stanno facendo, la bellezza architettonica, il gusto di *stare* diventa un valore economico, e la problematica riguarda anche come intervenire sulle ricuciture del tessuto urbano. Forse ormai non vale più il singolo edificio, non conta il valore – faccio un discorso economico – della singola casa, senza considerare il contesto: i servizi, la scuola, gli spazi verdi, gli spazi belli, protetti anche per i bambini. In questo contesto c'è un ritorno all'identità, cioè al gusto di trovare. Rispetto al tema dell'identità anche nuovi contesti possono essere fortemente caratterizzanti. Per esempio la Défense rispetto a Parigi, Postda-

mer Platz rispetto a Berlino: i turisti si recano al centro storico oppure in queste strutture nuove che sono le nuove identità delle nuove città. Ancora, a Roma c'è il turista che va all'Auditorium. Il fatto è che anche questa è identità urbana. A Londra si va anche nei Docks a vedere la nuova realtà urbana. Quella è identità. Allora bisogna costruirla in maniera che produca, rappresenti identità, non una serie di edifici ma una dimensione della costruzione urbana. Su questo stiamo riflettendo. Se si visita il sito www.ance.it ci sono tutti i documenti a disposizione per riflettere su queste tematiche, e su quello che stiamo facendo, perché è essenziale una risposta anche imprenditoriale per intervenire come coprotagonisti della trasformazione urbana.

Marco Dallari

Io credo che sia Scaglioni che Gennari ci abbiano dato alcune suggestioni interessanti, molto pertinenti al nostro discorso: la casa, la struttura urbanistica, il luogo condiviso a partire da una sua originaria funzione, che è quella di essere un supermercato, devono però superare queste dimensioni strettamente funzionali, diventare luoghi di aggregazione, diventare luoghi anche di somministrazione dell'estetico, quindi di una partecipazione emozionale all'attraversamento e alla permanenza nel luogo, e forse ricostruire un concetto di appartenenza che non sia più legato a quell'idea di centro storico che non esiste più, ci piaccia o no, o perlomeno non esiste nelle dimensioni tradizionali. Questa necessità di recuperare una trasversalità e una ulteriorità rispetto al concetto di funzione al concetto d'uso non riguarda solo i luoghi ma riguarda anche la *governance*, le persone, le figure dei tecnici.

Allora io vorrei chiedere all'assessore Lenzi come si pensa di utilizzare le risorse storiche della contemporaneità per andare verso un modello di integrazione di settori che finora sono stati distinti, e anche per pensare alla creazione in termini di formazione, di riqualificazione professionale, di nuove figure di sistema all'interno degli Enti locali, o all'interno dei servizi pubblici; se cioè il tecnico al quale finora è stato chiesto di sapere occuparsi di un particolare oggetto, di un particolare servizio, di un particolare settore, non debba invece recuperare una dimensione culturale, politica e professionale, di tipo molto più trasversale e diffusa, e come si può fare per avere questo risultato.

Donata Lenzi - Assessore Sanità e Servizi Sociali della Provincia di Bologna

Come Ente locale continuiamo a invocare maggiore consapevolezza da parte dei tecnici di tutte le discipline, rispetto alla complessità dei problemi e alle conseguenze variegata che ne possono conseguire. Personalmente sono solita dire che dovremmo acquisire una metodologia che ci permetta di valutare l'impatto sociale delle scelte, delle cose che vengono fatte. Più lo diciamo, più invochiamo l'integrazione e la necessità dell'integrazione, più segnaliamo il fatto che non c'è, e questo dipende dall'assenza di una cultura condivisa e da un patrimonio valoriale di base. Ciò vale a maggior ragione per chi si è formato nei percorsi professionali tecnici dove il *trend* non è affatto formare figure complesse con un buon livello culturale di base in grado di gestire e affrontare la complessità dei

problemi. Il trend formativo degli ultimi anni spinge sul modello americano: su una forte specializzazione. Se volete, sta in questo percorso, e quindi meno cultura di base, più specializzazione tecnica, anche la riforma Moratti, sia della Scuola che dell'Università.

Dove e come faccio i centri commerciali è una scelta sul piano urbanistico ma dovremmo valutare anche le scelte su come andiamo a costruire le scuole, gli asili. Abbiamo concentrato molta attenzione sui problemi di "salute", intesa in senso oggi molto allargato (tutela dell'ambiente, non adoperare materiali che danno conseguenze sulla salute, che possono essere nocivi), e ne abbiamo invece messa poca per pensare "quella scuola dove la faccio, come la inserisco nel contesto, come ne faccio un luogo che aiuti a stare bene insieme".

La costruisco come l'avremmo fatta cent'anni fa, ma forse anche mille anni fa, essendo il nostro patrimonio un patrimonio culturale che ha radici antiche, e quindi vicino alla piazza? E quindi la scuola vicino alla piazza, alla chiesa, al municipio, al teatro? Pensate come è bello, tutti i nostri paesi della pianura bolognese, quelli tradizionali, hanno il teatro in piazza. Andate a Sant'Agata, a Crevalcore, a San Giovanni in Persiceto, dove c'è la piazza, il municipio, la chiesa, e dietro il teatro, e spesso la scuola. Quindi un luogo dove ci si trovava e quella piazza non era un luogo immaginato, o dove c'era il Caffè, ma era inevitabilmente il punto di passaggio dove si intrecciavano la dimensione comunitaria e i momenti comunitari in cui si stava insieme. Adesso magari ci poniamo il tema di costruire la scuola nel punto più adatto da altri punti di vista, e troppo spesso la costruiamo nei ritagli, nei residui, negli inframmezzi di una urbanizzazione che ha seguito invece altre scelte, tipo dove metto la nuova area residenziale o la nuova area industriale. Dopodiché ci veniamo a lamentare perché c'è l'elettrodotto, ma gli inframmezzi sono sempre lì, sotto l'elettrodotto. Allora, attenzione, è importante come andiamo a pensare, come ci immaginiamo gli spazi per vivere, quelli collettivi, l'idea che ci dovrebbe guidare. Ma questo è fortemente condizionato dalle scelte culturali e anche dalle scelte economiche e dalla prevalenza del peso delle scelte economiche e finanziarie (la rendita).

Faccio solo un'altra osservazione. Credo che dobbiamo lavorare anche per pensare che vicino alle sedi dove i nostri figli, i bambini dell'asilo, piuttosto che i ragazzi che vanno alle scuole superiori, si trovano, ci siano spazi di aggregazione. Se potessi dare una indicazione direi: facciamo un giardino di fianco ad ogni asilo, ma non chiuso, aperto, perché la mamma uscendo si fermi con i bambini e rimanga a lungo; in seguito farà una gran fatica a riportare il ragazzino a casa, ma forse in quell'arco di tempo avrà conosciuto qualcun altro, un'altra mamma e avrà potuto parlare. Diamo vicino alle scuole superiori sedi e luoghi per fare musica, per fare sport, per fare attività, in modo tale che tutto sia spontaneo, normale. Bisognerebbe usare i nostri spazi scolastici, anche se non sono sempre i più adatti, i più appropriati, i più accessibili, in modo tale che venga spontaneo rimanere e in questo modo creare spontaneamente e naturalmente comunità, relazioni umane, in antitesi trovarsi soli in casa e scegliere di vedere MTV.

Marco Dallari

Donata Lenzi ha ulteriormente precisato elementi importanti per pensare la costruzione, la ricostruzione del territorio, ma non ha del tutto risposto alla domanda che io avevo fatto sul problema della formazione dei quadri, delle figure professionali di un territorio che nell'idea di governo di cui ha bisogno, e nell'idea di territorio come erogatore di servizi, deve necessariamente diventare anche un territorio erogatore di formazione, non per l'utilizzazione dei servizi ma per la partecipazione.

A questa idea di nuovi soggetti, o di soggetti formati in una nuova ottica più trasversale, un'ottica di integrazione dei saperi e delle specificità, chiedo al responsabile regionale Politiche Sociali della CGIL, Paolo Lanna, come, dalla figura dell'insegnante a quella dell'operatore comunale, si può pensare, o se è opportuno a suo avviso che si pensi, a una base che precede o che affianca la loro specificità, forse quella che una volta si sarebbe chiamata una base umanistica, ma se vogliamo ancora usare questo termine dobbiamo comunque intenderlo in tutt'altro modo.

Paolo Lanna - Referente Politiche Sociali, Abitative e Sanità, CGIL Regione Emilia-Romagna

Francamente trovo un limite nei nostri ragionamenti. D'istinto mi viene da rispondere che il senso di appartenenza a una comunità non si può promuovere, insegnare, se si prescinde dalle condizioni oggettive di quella comunità, se si prescinde dall'analisi appropriata delle condizioni di vita di quella comunità. Faccio fatica a trattare temi come quello della partecipazione – in generale, ma anche dei ragazzi – se li guardo troppo dall'alto.

Prima però una battuta sui centri commerciali. I centri commerciali non sono e non saranno mai piazze, intese quali luoghi della *polis* e della socialità di una città. Ve lo posso testimoniare e rappresentare con un esempio. Quando faccio delle manifestazioni e voglio distribuire dei volantini – e negli ultimi anni mi è capitato spesso – mi vedete nelle piazze, ma non mi vedete nei centri commerciali perché mi è impedito. È una logica societaria infatti quella che governa i centri commerciali.

Il centro commerciale è casa di qualcuno o, per essere più precisi, è condominio, con tanto di regolamento interno e un direttore di condominio che autorizza e regola le forme di vita interna. A proposito di significato dei luoghi; voi andreste tutti i sabati e domenica a casa di un altro, anche se è molto accogliente, anche se lui si manifesta sempre sorridente e contento? Secondo me questo non è naturale. Io non andrei a passare tutti i sabati e le domeniche a casa di un altro. Diverso è andare in città, andare in piazza, incontrare uno che ti dà un volantino, o magari che vuole raccogliere una firma, che forse ti sta anche antipatico, intendiamoci, ma non tutti devono essere simpatici.

Ma torniamo al tema di una base comune per i formatori e gli educatori. Guardare da vicino le condizioni di vita dei ragazzi e delle ragazze è a mio avviso essenziale per metterla a punto. Nella discussione di prima è stato chiesto più volte se noi i ragazzi li vediamo consumatori o cittadini. Io, dal mio punto di vista, sono portato a vederli già in un modo più analitico e legato alle condizioni di vita. Una parte di questi sono lavoratori. Leggevo l'altro giorno dei dati che mi hanno colpito. Il

18,7% dei ragazzi dai 15 ai 19 anni, che nel Paese lavora, è in Emilia-Romagna. Più di quanti ci si potrebbe aspettare. Non parliamo poi di quell'altra parte, che è molto più contenuta per fortuna, e che però rappresenta un problema veramente tanto grande: i minori sotto i 15 anni che lavorano. In questo caso passiamo in un'area della illegalità. L'altra parte, l'altra stragrande parte di questi ragazzi e ragazze studia. Molti di costoro stanno in un'area di confine, che è quella dell'ingresso al lavoro, dello studio per il lavoro. Un'area di confine ancora più complessa e incerta.

Quanto a cultura e socializzazione va aggiunto inoltre che una parte consistente dei ragazzi è data da chi ha le sue radici nelle nostre città. Si tratta di quelli che qui sono nati, che conoscono i punti e le virgole delle nostre regole di vita formali e informali, che conoscono gli sguardi, i modi di esprimersi, i dialetti. Un'altra parte sempre più consistente – e chi di voi gira per le scuole ormai lo coglie a prima vista – viene da altri mondi. Viene da mondi nei quali gli sguardi sono diversi e hanno significati diversi, le battute hanno significati diversi, i dialetti non si conoscono, tradizioni e regole di vita sono molto lontane dalle nostre. Se vogliamo parlare di partecipazione e di vita delle città noi dobbiamo cogliere anche queste diversità, che sono l'attualità.

Certo, penso che ci sia la necessità di un modo di vedere le cose molto integrato, che riesca a cogliere i messaggi forti, e quindi c'è anche la necessità che i diversi attori, i formatori, gli educatori, chi ha responsabilità o competenze nei diversi luoghi di incontro, abbia un modo convergente e coordinato di guardare le cose, non si rifugi e non si chiuda solo in uno specialismo. Penso che anche al sindacato, che ha il compito di porre delle domande e dei problemi e di indicare delle soluzioni a chi amministra, spetti la responsabilità di assumere dei percorsi e costruire proposte che tengano conto della particolarità che oggi ha la vita dei ragazzi nelle nostre città, affermando il fatto che forse la nostra comunità regionale deve interrogarsi su come capire meglio queste cose e come farle tornare un po' al centro delle nostre azioni.

Chiudo con una battuta. Ci avviamo al primo Piano sociale regionale di questa Regione. Sarebbe importante che questo scegliesse il tema di un'azione veramente integrata e impegnativa per promuovere la socialità e la sicurezza dei ragazzi e delle ragazze. Quando io, da sindacalista, dico "impegnativo" vuol dire che si riservano delle risorse per quel progetto, altrimenti non è impegnativo; significa che questa Regione manda un messaggio forte per dire che si prende cura dei ragazzi e li vuol fare diventare protagonisti della vita delle nostre città.

Marco Dallari

La domanda al sindaco Aldo Bacchiocchi riguarda i sistemi comunicativi. I nostri amici, in particolare Lanna, hanno parlato di realtà, di cose concrete, di luoghi, di case, di muri, ma anche di realtà, come realtà sociale. Io credo che accanto ad una analisi della realtà, della cosa in sé, come avrebbe detto un filosofo, vada oggi più che mai analizzato tutto ciò che crea rappresentazione della realtà. Noi sappiamo che di fronte alla stessa cosa, persone che hanno conoscenze differenti vedono cose differenti. Oggi, il sistema di comunicazione, i sistemi comunicativi, dai *media* alla rete, al modo in cui la facciata della realtà è organizzata, creano una rappresentazione

che spesso è differente nei diversi soggetti, nei diversi attori e nei diversi protagonisti della realtà sociale. Lanna diceva: “Io non mi trovo a casa mia, non mi trovo bene a casa degli altri, non vado al sabato a casa degli altri ma voglio stare a casa mia, vado in piazza”. Oggi in quella piazza ci sono perlomeno dieci immigrati che non vivono quella piazza come casa loro, la vivono come casa di un altro e forse per loro è più casa il supermercato dove magari trovano i prodotti alimentari che sulla piazza non vengono venduti, e che invece il supermercato – furbo –, con attenzione alle nuove culture, tiene: tiene il pane azzimo, tiene il riso basmati, e tutte queste cose.

La domanda che vorrei fare a Bacchiocchi è proprio la seguente. Oggi viviamo dominati dai sistemi comunicativi che interagendo con la realtà ci creano l'immagine della realtà e influenzano l'infanzia, influenzano gli adulti. Influenzano largamente l'infanzia non solo per i suoi comportamenti, per le sue scelte, per il suo essere consumatrice, ma influenzano l'infanzia perché creano l'immagine dell'infanzia. L'infanzia non è niente di oggettivo. In epoche diverse, in luoghi diversi, dell'infanzia si sono sempre avute rappresentazioni differenti. L'arte nei secoli ci ha sempre presentato, per esempio, bambini del tutto differenti. Oggi l'immagine del bambino per il bambino stesso passa attraverso i sistemi di comunicazione, e i genitori vedono nei figli e negli allievi, negli scolari, nei loro interlocutori, qualcosa che non è il bambino in sé, ma il bambino che si incontra, che si fa riconoscere dalla sua rappresentazione culturale che esce dal sistema comunicativo complesso di cui siamo tutti coprotagonisti e utenti. La partecipazione, il senso di appartenenza, come si incrocia con il problema complesso dei sistemi comunicativi?

Aldo Bacchiocchi - Responsabile nazionale ANCI, Area tematica Città amiche dell'Infanzia e dell'Adolescenza e sindaco di San Lazzaro di Savena

La domanda è complicata. Ci sono vari aspetti da prendere in considerazione. Abbiamo problemi di riuscire a fare notizia, a bucare il mondo dell'informazione. Io ho una proposta subito, una proposta che faccio all'assessore Borghi e a Camina, ossia di prendere contatti urgenti con l'onorevole Burani Procaccini, la quale vuole schedare tutti i bambini che sono nelle piazze. Ieri, nel mio Comune, questa sera a Bologna. E appunto l'assessore Borghi e Camina devono chiedere un incontro urgente alla Burani Procaccini che è anche, purtroppo, presidente della Commissione Bicamerale Infanzia, un osservatorio di un certo peso. Credo che gli atti, i materiali, le riflessioni che sono usciti da questo convegno debbano essere immediatamente messi nella rete e nel circuito e interpellare con grande forza questa signora che evidentemente ha una visione molto distorta di che cos'è oggi la realtà sociale e le novità che stanno emergendo di giorno in giorno.

Fatta questa premessa, con decisione e con molta convinzione, credo che noi siamo in una situazione molto delicata che in Italia assume una particolare curvatura perché siamo di fronte a un problema a tutti noto.

Io penso che noi non dobbiamo essere subalterni al mondo mediatico. L'uomo, la persona umana, la vita di relazione, in questo caso il mondo che ruota attorno all'infanzia, deve riuscire ad avere una propria forza di autonomia per cercare di fare di per sé notizia, perché altrimenti noi facciamo il gioco di chi oggi possiede il

mondo mediatico e pensa che noi siamo tutti in fila col cappello in mano a chiedere di partecipare a qualche talk show. No.

Un'altra proposta, la faccio come sindaco e la faccio ai sindaci, presenti e futuri; ma la faccio anche come Associazione Nazionale dei Comuni Italiani. Credo che noi dobbiamo vedere, con l'aiuto anche della Regione, con l'aiuto delle Province, se ci sono le condizioni per fare in modo che le feste di fine anno nelle scuole materne, nei nidi, nelle elementari, si facciano nelle strade, nelle piazze dei nostri paesi, delle nostre città, e i sindaci creino le condizioni di agibilità per fare queste cose. Cosa voglio dire? Noi siamo di fronte a una ricchezza straordinaria di esperienze, una crescita anche culturale di sensibilità. In fondo oggi le scuole sono i veri nodi delle relazioni, e questo avviene anche in quelle città e in quei paesi che sono più complicati, più difficili. Noi dobbiamo riuscire a fare in modo che queste esperienze, questo patrimonio, riescano a uscire dalle scuole per entrare nella vita delle città.

Un'altra cosa, i disegni splendidi, o le esercitazioni che fanno a scuola i bambini, perché non debbono essere esposti nelle vetrine dei negozi? Che cosa voglio dire? Voglio dire che noi dobbiamo riuscire a pensare a forme di presenza che siano anche forme di alfabetizzazione civica, per "stravolgere" il tran tran quotidiano. Certo, ci saranno problemi di traffico, si fanno delle ordinanze per disciplinare il traffico. Se noi riusciamo a fare una operazione che immette tutte le cose che sono in essere nella vita delle città, io penso che questo faccia notizia. E si costringe di conseguenza il media a esserci. Si potrà per una volta ignorarlo, per esempio il TG di ieri sera non ha detto nulla sulla crisi che investe oggi le forze del governo, però la gente lo sa lo stesso. Allora noi dobbiamo fare questa operazione.

Io credo che i materiali di questo convegno siano utili, e approfitto per dire che è stata una esperienza, almeno per quello che mi riguarda, che fa fare un salto di qualità alla letteratura e alle esperienze che ci sono sul mondo dell'infanzia. Fino a qualche tempo fa era il CNR di Roma il vate. Oggi c'è questa realtà della Regione Emilia-Romagna e di Camina che possono avere un ruolo nazionale per dire la loro e favorire anche un salto di qualità, una seconda tappa.

La prima proposta quindi è di chiedere appunto un incontro urgente. Noi lo chiediamo, se poi la Procaccini non riceve l'assessore è un fatto; è un fatto politico.

Invece la proposta che io faccio operativamente è di tentare questa iniziativa.

Adesso mi viene in mente il Comune di Dozza Imolese dove c'è questa stagione del muro in piazza. Questo rapporto della creatività con i muri, con le pietre, con i luoghi di aggregazione, è una cosa che fa parte del tessuto culturale. Dallari queste cose le sa benissimo. Grandi artisti del primo Novecento, nella Costa Azzurra, a Saint Paul de Vance, e noi dobbiamo oggi riuscire ad avere questa grande forza e questo grande coraggio intellettuale per intervenire sul nostro ambiente urbano, con quella forza straordinaria che sono i bambini e le bambine, che valgono in sé, ma valgono anche come punti avanzati che hanno poi "effetti alone" nei confronti dei genitori, e muovono interessi, attenzioni ed esigenze. Dico questo perché? Perché l'Italia è un paese che non ha materie prime, ma ha una grande materia prima che è il proprio paesaggio e le proprie città, e noi siamo di fronte oggi alla necessità culturale di rilanciare la peculiarità civica del nostro Paese. Forse noi dobbiamo

stipulare un patto, un nuovo patto di cittadinanza che coinvolga le esperienze dei giovanissimi per riconquistare una realtà che è un patrimonio enorme e che rischia di sfuggirci, come è stato messo in evidenza in molti interventi. Questo è il modo per fare comunità, è il modo per riuscire a far sì che il Comune ente sia in funzione del Comune comunità, di una comunità che oggi è multietnica, che comprende tante cose. Non sfuggo alla domanda. Naturalmente penso che questo sia il modo non subalterno per fare notizia e noi oggi al “cavaliere”, lo dico con tutto il rispetto, dobbiamo riuscire a dimostrare che c’è un’Italia nuova che deve essere rappresentata. Non c’è un’Italia frustrata perché non partecipa alla trasmissione. No, c’è un’altra Italia, che ha una sua dignità, e penso che questo convegno sia anche un’occasione. Naturalmente tutto questo richiede, e qui è il difficile, che la politica riesca a riprogettarsi, a riformularsi. So che gli organizzatori hanno invitato tanta gente qua, però il politico ha sempre qualcosa da fare, è di solito sempre in una stanza, è sempre con quelle quattro o cinque persone.

Allora penso che noi dobbiamo fare un ulteriore sforzo, con molta pazienza, con molta tenacia, per riuscire a far sì che il mondo della politica riesca a rimodularsi come politica con la P maiuscola, come era la politica di una storia molto classica, perché qui c’è un problema. Io adesso non so se Camina riuscirà in questo, perché è una cosa delicata, però sicuramente deve riuscire a fare in modo che i nuovi candidati sindaci nei loro programmi si misurino con queste elaborazioni, secondo me è un obiettivo che credo ci si possa proporre. Ci si rivolge al sindaco di AN e al sindaco dei DS, al sindaco della Margherita e a quello dei Verdi, però questo passaggio, in questo anno di grazia, che è il 2004, noi dobbiamo riuscire a farlo. Anche questo secondo me è un elemento che fa notizia. Sarebbe forse la prima volta che c’è un interpello diretto al candidato sindaco che è eletto con la legge nuova per cui c’è un rapporto nuovo tra sindaco e società.

Un’altra cosa. Io credo che oggi il mondo sindacale giustamente si presenta alle scadenze dei bilanci dei Comuni con una piattaforma e chiede. Bene, nella piattaforma bisogna che ci mettiamo anche tutte queste questioni, come verifiche di coerenza. La CGIL di Bologna qualche sottile messaggio, per quello che io conosco, l’ha mandato di recente, però il problema va affrontato maggiormente.

Desidero fare un cenno anche su quello che riguarda la trasversalità della formazione. Non tutti sanno che esiste, anche con qualche risorsa, per usare un eufemismo, una scuola di formazione superiore per gli Enti locali che si chiama SPPAL. Non come la squadra di calcio, ha due “P”: SPPAL. Di solito queste scuole che cosa fanno? Lavorano a fotocopia. Oggi incombe la riforma del Titolo Quinto e in tutte le salse si parla solo del Titolo Quinto, che è una cosa importantissima, nessuno lo nega, anche di fronte al rischio Bossi, ecc. Però una scuola di formazione degli Enti locali, e gli Enti locali non sono solo il Catasto, le Poste o le Ferrovie, il Comune è il Comune in Italia, e chi vuole lavorare nel Comune deve avere una sua cultura specifica che riguarda la civiltà comunale.

I progetti relativi alle Città Amiche dell’Infanzia, i progetti relativi alle Città Sane, alle Città Sicure, richiedono operatori che abbiano una visione trasversale. Allora, come anni fa c’è stata l’enfasi del *city manager*, o adesso c’è quella della

mobility, noi dobbiamo cercare invece di mettere in campo e chiedere formazione nei confronti di un nuovo modo di essere del Comune, che deve essere *trait d'union* tra Ente e società, Comune ente e Comune comunità. E la SPPAL appunto, che è felicemente operante, deve darsi questo obiettivo; dobbiamo incontrarci, e riformulare i programmi, la formazione, in modo tale da recepire le cose vere che ci sono nella società e non essere così epigoni di una cultura universitaria che ha la sua sede. Ogni cosa ha la sua sede.

Marco Dallari

Credo che da Bacchiocchi ci siano venute parecchie suggestioni interessanti e anche risposte a molte domande fatte ai colleghi della tavola rotonda. Vorrei ora rivolgere a Cristhopher Baker, che come rappresentante dell'Unicef in Italia ha un occhio trasversale e internazionale sulle problematiche che abbiamo di fronte, una domanda provocatoria, perché l'immagine dell'infanzia che oggi ci viene veicolata non solo dai media, ma anche dalle associazioni, dagli Enti, è un'infanzia felice, consumatrice e imbecille, oppure un'infanzia disagiata? Se è disagiata meglio, perché sull'infanzia disagiata si possono prendere iniziative mirate che consentano di autogratificare il proprio senso della provvidenza, o della giustizia, o della giustizia sociale, e quindi c'è una specie di caccia al disagio che, attenzione, non è solo macroculturale, ma è anche microculturale. Per esempio, dentro la scuola il bambino disagiato è ricercatissimo per potere attivare servizi, per potere chiedere insegnanti di sostegno, per potere giustificare (...).

Ho detto chiedere, non fornire. D'altra parte vengo da una realtà, che è quella trentina, dove invece c'è addirittura una sovrabbondanza, e anche questo sarebbe molto discutibile, di insegnanti di sostegno che vengono assegnati a semplici casi di sociopatia, alla faccia della legge nazionale, comunque non vorrei divagare. Io non credo che il confine tra agio e disagio per quello che riguarda l'infanzia sia molto chiaro, perché oggi l'infanzia è comunque deprivata dell'esperienza dell'autonomia. Esperienza dell'autonomia che è possibilità di potere avere la scena della propria crescita nel territorio. Oggi il bambino è un bambino iperprotetto per ragioni anche oggettive, ma il bambino occidentale è protetto oltre ogni misura. Le leggi sulle caratteristiche di sicurezza dei giocattoli lo dipingono come un imbecille, le barriere architettoniche dei luoghi in cui può consumare il suo tempo libero gli tolgono qualunque possibilità di rischio, di avventura, di sorpresa, di vertigine. Io vorrei chiedere al rappresentante dell'Unicef se questo disagio diffuso del bambino privilegiato non sia oggi uno degli argomenti per cui educatori, urbanisti e cittadini, debbano porsi il problema.

Christopher Baker - Unicef Italia

Certamente questo è uno dei grandi paradossi che stiamo vivendo oggi. Voi sapete che per organizzazioni come l'Unicef tutto è cambiato nel 1989 con la Convenzione sui diritti dell'infanzia, però è cambiato in teoria. Nella nostra testa c'è la tendenza a guardare il bambino ancora come un oggetto e non come un soggetto. Questo penso sia anche un ritmo biologico naturale nell'evoluzione umana, visto che nessuna



società nel mondo ha mai pensato all'infanzia come soggetto. Noi siamo di fronte a una rivoluzione epocale, e lo vedo anche in tutti questi tentativi che vanno nella direzione che sta creando l'humus per questo cambiamento. Uno degli equivoci, anche quando noi parliamo di diritti dell'infanzia, è che lo facciamo "per" loro. E questo "per" è carico di duemila anni di una cultura giudeo-cristiana che ha creato delle devastazioni mondiali, cioè le cose che noi abbiamo fatto "per" gli altri sono di fronte ai nostri occhi e sappiamo che sono intrise di violenza.

Forse ne avrete parlato ieri, ma il tema della violenza della città è sicuramente uno dei primi campanelli d'allarme che bisogna andare ad affrontare, perché secondo me è proprio in quel silenzio, a volte, che manca la nostra capacità di riconoscere il soggetto. E allora, quando arriva il giorno in cui si verifica un problema di violenza veramente grave, si parla di disagio e di tutte le problematiche che affrontiamo oggi. Quindi l'elemento più importante per la formazione dei diritti dei bambini alla loro città è quello di cominciare veramente a smantellare delle cose, a levare gli ostacoli. Questo va anche contro una mentalità consolidata che il nuovo è quel pezzo in più, non quella cosa in meno. Do un esempio: ogni mattina accompagno i miei due figli a una scuola media e trovo sempre un'immagine di guerra, anche medievale, cioè la scuola come una caserma, dove c'è un esercito tipo "Il Signore degli Anelli", tutte queste macchine fuori, e i poveri bambini che devono affrettarsi ad entrare nella scuola per mettersi al sicuro. Anche questa è violenza. Siamo in una situazione, ad esempio nei confronti della scuola, di iperprotezione. Allora si viene a capire che non c'è più tutela ma iperprotezionismo, cioè ci rendiamo conto che non vogliamo per niente che i nostri figli scorrazzino per la città liberi.

Ho fatto un piccolo esercizio, una divagazione personale: ieri ho chiamato il bambino che è in me a tavola, e gli ho chiesto: "Senti un po', bambino, tu, i diritti che vorresti, quali sono?". Perché i diritti della Convenzione sono stati scritti da adulti per adulti, questo è evidente. E la prima cosa che viene automaticamente – e dirò una banalità – è: "Io voglio giocare il più delle volte, quando non dormo e mangio, ma voglio anche gironzolare, voglio anche sporcarmi, voglio anche non fare un tubo, voglio stare insieme – quando voglio – con i miei amici, e dove voglio io", ecc. Questa cosa è dirompente, perché vuol dire anche che non voglio più andare a scuola. Dobbiamo dirci chiaramente che noi, in questo momento, siamo di fronte a un cambiamento che ci fa pensare a tutta una serie di ostacoli che abbiamo. Di uno di questi, per esempio, si è parlato qui questa mattina: il confronto fra proprietà privata e *commons*, i famosi luoghi di uso pubblico che nella storia europea sono al centro dello spirito di comunità. Dobbiamo recuperare i *commons*. Questo è un lavoro che si può fare concretamente con i ragazzi, portandoli proprio lì dove ci sono ancora dei luoghi di uso comune, prima che anche questi vengano tolti come proprietà comune e diventino proprietà privata.

Si tratta quindi di difendere concretamente il concetto che i bambini sono soggetti di diritto. Perché, in questo momento, i bambini diventano sempre più oggetti di mercato, e la città è il luogo fondamentale del mercato. Solo che nel passato il commerciante ragionava anche in termini culturali. Il commerciante era anche

un portatore di culture, perché era lui che portava novità. Le vie della seta, dello zucchero, del sale, del baccalà insomma, esistevano tutte. Oggi sono i camion che arrivano, aerei e camion, non si capisce più da dove viene un prodotto, non è neanche scritto, così non sai neanche se ti prendi una malattia, e si è perso completamente il senso che il commercio aveva; che faceva la ragione d'essere di una città. Adesso questa città è veramente uno strumento di mercato finanziario, e lì gli esseri umani sono come il carburante per la macchina.

Allora noi che cosa possiamo fare? Secondo me dobbiamo proprio fare una battaglia per una soggettività ecologica, cioè noi dobbiamo pensare al termine ecologia come cura della casa. L'economia è la gestione, mentre l'ecologia è la cura della casa, e questo deve tornare ad essere un progetto politico forte. In questo serve sicuramente la voce dei bambini. E va precisato che la Convenzione internazionale sui diritti d'infanzia parla di un concetto che è leggermente diverso dalla partecipazione dei ragazzi. Parla dell'interesse supremo del ragazzo e di conseguenza che la sua opinione venga presa in considerazione sulle cose che lo riguardano. La vita della città, di tutti i giorni, riguarda i bambini, e la loro voce va ascoltata.

Allora uno dei temi su cui noi stiamo lavorando con le risorse che l'Unicef mette a disposizione, è cercare di affrontare i problemi del bambino nella città in modo internazionale, planetario, perché ci sono molti aspetti in comune. È necessario cominciare a pensare a strumenti concreti per le amministrazioni locali, di confronto e di realizzazione, perché i ragazzi vogliono anche vedere poi quello che succede. Creare degli strumenti di valutazione di impatto sull'infanzia, ma non solo sulle nuove cose che si vanno a fare, ma anche su quelli che stanno lì. Qualcosa che diventi uno strumento come la valutazione di impatto ambientale. Ma come per la valutazione di impatto ambientale, per la valutazione di impatto sull'infanzia bisogna anche avere il coraggio di smantellare delle cose che sono di ostacolo per la libertà dei bambini.

Abbiamo anche parlato di questo, la sfida estetica non è una cosa in più. Io mi ricordo che trent'anni fa si parlava dell'ecologia come se fosse una cosa di cui potevi occuparti solo dopo che avevi lo stomaco pieno, e poi sono state le stesse popolazioni indigene del sud del mondo che ci hanno detto: "No, abbiamo bisogno della natura perché senza di lei non possiamo sopravvivere".

Qui è la stessa cosa: la sfida estetica. Vedete, io sono arrivato in Italia per "amore", da classico anglosassone con gli occhiali, con gli occhi azzurri, io amo l'Italia perché è un paese bellissimo. E perché non si insegna niente ai miei ragazzi a scuola su questa constatazione? Perché manca completamente l'educazione all'estetica? Vorrei, come esempio, citare Curitiba, in Brasile, che non è una città piccola, ma dove una giunta ha deciso di investire proprio sull'abbellimento della città. E uno dei lati inaspettati è stata la diminuzione della delinquenza giovanile del 50 per cento nel giro di cinque anni, perché la città era diventata più bella, tutto qui.

Dobbiamo dunque scommettere sull'immateriale, insomma, non essere troppo dipendenti dalle "cose", perché c'è un paradosso fra il soggetto e le cose che lo circondano. In questo senso, penso che l'immagine che abbiamo dell'infanzia come tanti poverelli bisognosi di assistenza, o anche di quelli ricchi che stanno avendo tanti

problemi, questa immagine non la possiamo rimpiazzare noi adulti, ma dobbiamo trasformarla con loro.

Concluderei con i versi di un poeta messicano: “Il cammino si fa camminando”. Questa deve essere un po’ la nostra chiave che ci spinge a continuare a fare queste cose. A me non disturba che non ci siano bambini qui oggi, perché questa sarebbe una violazione dei loro diritti, però secondo me bisogna comunque – come diceva Aldo Bacchiocchi – che ritornino ad essere in mezzo alla strada, perché la cosa che mi ha colpito di un ragazzo keniota di Nairobi che lavora con i bambini di strada è ciò che mi ha detto: “Noi abbiamo il problema dei bambini in strada, ma voi avete il problema delle strade senza bambini”.

Marco Dallari

Vorrei cercare, in maniera decisiva, di far emergere alcune cose che sono uscite dagli interventi di tutti, anche cercando di combinarle fra loro, perché non c’è stato nessuno che non abbia dichiarato la sua assoluta fiducia nella possibilità e nella necessità della partecipazione. Si è anche sottolineato come il concetto di partecipazione debba essere in qualche modo subordinato al senso della appartenenza e al senso della possibilità di andare oltre la dimensione del consumatore o del gestore di servizi. La partecipazione è qualcosa che riguarda il sentimento del luogo, riguarda il sentirsi esteticamente e affettivamente legati a un luogo, anche se in questo luogo si è arrivati provenendo da un’altra parte.

Vi faccio un invito da pedagogo: provate a chiedere ai ragazzini, a chi è stato bambino da poco, e comincia a non esserlo più, quali sono i luoghi della propria infanzia a cui è affettivamente legato. Succedono delle cose strane a fare questa domanda, perché non c’è più luogo pubblico condiviso, ci sono solo luoghi privati, o luoghi in cui si è fatta un’esperienza di condivisione, ma al circolo sportivo piuttosto che alla scuola di qualcosa. Il senso di un luogo aperto a una gestione non programmata, il senso di un luogo in cui il bambino si sottrae alla programmazione e al controllo della famiglia, e inventa un suo modo di essere, fa l’esperienza della trasgressione, fa l’esperienza di qualcosa che può vivere come rischio, anche se si spera poi che quel luogo sia organizzato in modo da non fargli vivere dei rischi reali, ma da fargli fare l’esperienza del rischio, come succede a un bambino dell’asilo nido quando scende dallo scivolo o quando, ancora meglio, coraggiosamente sale lungo lo scivolo, rischiando grosso nel suo contesto. Noi sappiamo che non rischia nulla, ma il rischio è quello, il vissuto è quello. Ed è un vissuto che emancipa, perché senza trasgressione non c’è emancipazione. L’esperienza della trasgressione, che è l’esperienza del sottrarsi allo sguardo del controllore, della mamma, dell’educatore, è un’esperienza che la città dei bambini deve permettere ai bambini di fare, altrimenti non avremo mai bambini che diventano adulti, ma degli adulti rimasti bambini, che tentano di compensare con lo shopping e con il metodo del look le loro frustrazioni di mancata crescita.

Anche in questo mi ricollego ad alcune cose dette forse non fino in fondo, ma che bisognerebbe avere il coraggio di dire. Paolo Lanna ci ricordava che in fondo i luoghi, i supermercati, i centri commerciali, e anche i negozi, sono casa di qualcuno.

Io però conosco in questa Regione, in questa città, case di qualcuno, per esempio la Libreria Giannino Stoppani di Bologna, che è pure un'azienda che tende a fare quattrini vendendo libri, però credo che sia uno dei luoghi che i bambini di Bologna ricorderanno di più come luogo di appartenenza, di partecipazione, di esperienza di emancipazione, come un luogo vissuto come proprio, perché oltre a vendere – il che è del tutto legittimo, oltre tutto, vendere cose che se se ne fossero vendute di più sarebbe anche meglio, perché che i bambini italiani leggano meno di altri lo sappiamo tutti – sentono il bisogno e il dovere, che ha un ritorno anche sulla loro immagine commerciale e professionale, di animare la cultura legata ai prodotti che vendono. Esattamente come facevano gli antichi commercianti che sapevano che diffondendo una cultura si vende meglio il prodotto, perché il prodotto è sempre portatore simbolico di un modo di vivere e di un modo di essere. Ecco allora che forse gli Enti locali potrebbero cercare anche un sistema premiante che consenta di discernere in termini di finanziamenti, di concessioni, di aiuti, quegli esercizi commerciali e quelle iniziative private che favoriscono queste aggregazioni e che favoriscono e animano un nuovo modo di stare dalla parte dei bambini, e degli adulti insieme ai bambini, nel territorio.

Chiediamo ora a Graziano Delrio, Presidente della Commissione consiliare “Sicurezza sociale” della Regione Emilia-Romagna, di concludere questa serie di interventi.

Graziano Delrio - Presidente Commissione consiliare “Sicurezza sociale” della Regione Emilia-Romagna

Questo dibattito ha cercato, in fondo, di mettere insieme diverse competenze, nel senso di uno sforzo multidisciplinare, uno sforzo che ha un obiettivo, che già la Regione ha cercato di mettere in piedi su un'altra fase della vita, che è quella degli anziani. Il nostro Piano anziani cerca di porre non più gli anziani come semplicemente recettori di servizi, o come problema della società, ma come protagonisti. Quindi è una inversione di senso che la Regione vuole affermare con forza, cioè vuole affermare con forza quello che prima è venuto fuori un po' spontaneamente dalla platea: non consumatori ma cittadini, cioè appartenenti a una comunità. Vale per gli anziani e vale per i bambini e per gli adolescenti. Certamente qui il cammino è ancora molto più faticoso, più difficile, anche perché spesso – chi vive l'esperienza di genitore lo sa – la domanda e le domande degli adolescenti non riescono ad essere formulate in maniera compiuta. Spesso noi abbiamo il problema che gli adolescenti non riescono a dire quello che vogliono, o forse noi non siamo abituati ad ascoltare il loro linguaggio e a metterci in una condizione che li renda davvero protagonisti. Anche nelle famiglie, e nella gestione delle comunità educanti, come la scuola, spesso non c'è la promozione del protagonismo. Credo che la nostra società abbia bisogno del contributo dei bambini e delle bambine. Non ha bisogno di fare cose “per” loro, ma ha bisogno del loro punto di vista, e per esempio è sicuramente vero che questa è una trasformazione credo epocale. Siamo di fronte oggi a una domanda, i dati del CENSIS recentemente pubblicati lo dicono, che quel fenomeno che era descritto prima dal direttore del Centro Studi, cioè questo fenomeno un po' di

fuga dalla città, e questa riscoperta della vita a una dimensione, a uno spazio differente, è il bisogno di riappropriarsi del proprio spazio e del proprio tempo. Credo che i bambini e gli adolescenti da questo punto di vista siano molto moderni, cioè interrogano gli amministratori e la politica per creare le condizioni affinché ci sia una reale riappropriazione della qualità dello spazio e anche del tempo, perché è indiscutibile che una programmazione anche amministrativa si basa su presupposti politici, e uno dei temi principali oggi è mettere in discussione la società della fretta. Quindi credo che il primo tema oggi, per le pubbliche amministrazioni, sia quello dell'ascolto, cioè dobbiamo mettere le pubbliche amministrazioni nelle condizioni di ascoltare i bambini e gli adolescenti, di ascoltare le loro esigenze, di progettare insieme a loro perché disponibili all'ascolto. Questa disponibilità oggi non è data. In Emilia-Romagna c'è una esperienza bellissima, avanzata, anche in altre Regioni e città d'Italia, però è una esperienza tutta da costruire; da costruire perché è una esperienza difficile che va contro la cultura in cui siamo immersi. Quindi le riflessioni e le proposte che sono venute fuori oggi, quelle del cambiamento della città, del senso dell'identità, delle comunità educanti, anche il tema della partecipazione, che oggi è un tema così rilevante, in realtà sono temi che vanno portati con forza sul tavolo della politica, e noi ci impegneremo; c'è anche un piccolo gesto che il Consiglio Regionale nei prossimi giorni farà di appoggio al progetto Camina con un progetto di legge in maniera che ci sia più protagonismo nella Regione Emilia-Romagna. Questo protagonismo lo dobbiamo portare dentro alla politica ma lo dobbiamo portare dentro a tutte le istituzioni, dentro ai mondi che normalmente non interagiscono con questo problema, come appunto il mondo economico, e credo che questa serie di interventi abbia davvero dato il senso anche della difficoltà con cui dialoghiamo. Non nascondiamocelo. Ognuno di noi, in un qualche modo, ha dato il senso di come i linguaggi ancora facciano fatica a trovare una linea comune. La Regione ha voluto dire, con questo convegno, con il lavoro che fa, con il sostegno che darà alle Città Amiche dell'Infanzia e dell'Adolescenza, che il punto di vista dei ragazzi, dei nostri bambini, è un punto di vista fondamentale per riprogettare un nuovo modello, un nuovo sviluppo. Ha voluto assumere quello che è stato detto da numerosi filosofi, ma che è sintetizzato da Mandela con una frase: "Abbiamo un debito verso le generazioni future per costruire un mondo migliore". Cioè abbiamo un debito di ascolto, credo, di interrogazione sui modi con cui stiamo in mezzo a loro, sui modi con cui li consideriamo, e abbiamo un debito anche perché il progettare la nostra città senza tenere conto del loro punto di vista rischia di creare degli stranieri nelle loro case. Quindi grazie davvero, soprattutto a tutti coloro che operano ogni giorno per contaminare di questa filosofia le amministrazioni, e aiutano i politici a decidere bene. Grazie.

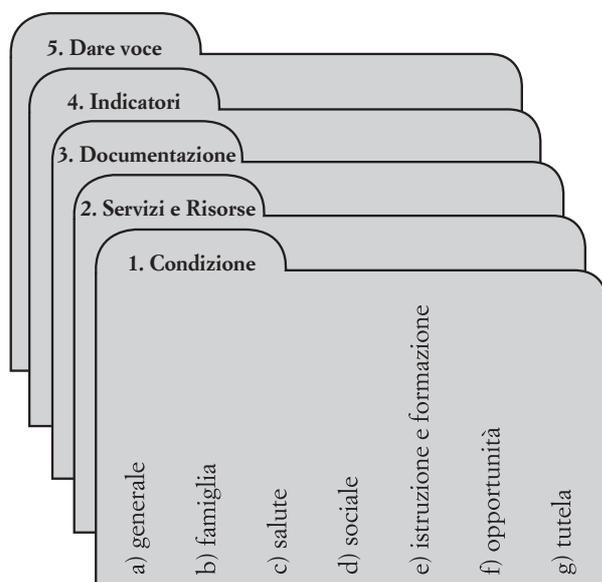
Allegato 1 - Osservatorio infanzia e adolescenza della Regione Emilia-Romagna



Assessorato alle Politiche Sociali, Immigrazione,
Progetto giovani. Cooperazione internazionale



L'Osservatorio sull'infanzia e l'adolescenza risponde alle disposizioni della legge 451/97 "Istituzione della Commissione parlamentare per l'infanzia e dell'Osservatorio nazionale per l'infanzia" finalizzate a rendere coordinata l'azione in materia di infanzia e adolescenza, in raccordo con le amministrazioni provinciali con idonee misure di coordinamento degli interventi locali di raccolta e di elaborazione di tutti i dati relativi alla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in ambito regionale.



Attraverso un gruppo di lavoro interno al Servizio Politiche Familiari, Infanzia e Adolescenza, coordinato da un consulente esperto, si è costruito un disegno complessivo, formalizzato, che da un lato permette di raccordare all'interno di un sistema informativo unitario i dati, le informazioni, i flussi informativi prodotti e raccolti da diversi soggetti istituzionali che hanno competenze e responsabilità in materia di infanzia e adolescenza e, dall'altro, individua precisamente le attività da realizzare in modo sistematico per costruire un sistema informativo sociale sull'infanzia e sull'adolescenza a

livello regionale: ricognizione periodica delle informazioni e della documentazione disponibile sull'infanzia e sull'adolescenza; collaborazione con gli altri servizi e Assessorati della Regione che si occupano di minori e con gli altri enti pubblici territoriali: Province, Comuni, ASL; produzione di rapporti di ricerca e di pubblicazioni per la necessaria "restituzione" al territorio delle informazioni sull'infanzia e sull'adolescenza.



Aree operative

Le Aree operative individuano e definiscono il modello dell'Osservatorio infanzia e adolescenza della Regione Emilia-Romagna e ne determinano l'organizzazione e l'operatività. Le prime tre Aree operative si caratterizzano per una funzione descrittiva, espositiva, analitica... le ultime due hanno una funzione più esplicativa, interpretativa, sintetica, sviluppata da due punti di vista: quello dei "numeri" e quello dei "bambini".

1. *Condizione (dell'infanzia e dell'adolescenza)*

Riguarda attività di ricerca e raccolta di informazioni centrate su:

- Dati generali sull'infanzia e sull'adolescenza, anche in relazione a tutta la popolazione del territorio.
- Bisogni dell'infanzia e dell'adolescenza (rilevati, indagati, stimati) con l'indicazione delle maggiori problematiche rilevate.

2. *Servizi e risorse (per l'infanzia e l'adolescenza)*

Riguarda attività di ricerca e raccolta di informazioni centrate su:

- Servizi presenti sul territorio per l'infanzia e l'adolescenza (sociali, educativi, formativi, sanitari, culturali, assistenziali, sportivi, ecc.).
- Flussi informativi sull'utilizzo di questi servizi da parte dei destinatari.
- Risorse presenti sul territorio per l'infanzia e l'adolescenza (enti privati, gruppi, associazioni, cooperative sociali, volontariato, istituzioni pubbliche anche non direttamente impegnate con questa fascia di età...).
- Flussi informativi sull'utilizzo di queste risorse da parte dei destinatari.

3. *Documentazione (sull'infanzia e sull'adolescenza)*

La funzione di Documentazione dell'Osservatorio infanzia e adolescenza copre un'ampia gamma di esigenze informative e conoscitive e può articolarsi in una serie di modalità operative:

- Ricognizione delle fonti e attivazione dei collegamenti: Regione Emilia-Romagna, Biblioteche, Università, Case editrici, Riviste, Istituzioni, Multimedialità, Altre fonti.
- Raccolta e catalogazione dei materiali.
- Banca dati sul "materiale grigio" prodotto nella Regione Emilia-Romagna.
- Avvio "circolarità".

4. *Indicatori (sull'infanzia e sull'adolescenza)*

Gli Indicatori sociali sono delle statistiche sociali, più o meno aggregate, e rappresentano "una misura non economica (non monetaria) delle situazioni sociali importanti per (determinare) lo stato sociale di un paese; questa misura deve essere quantificabile, sensibile al mutamento e presentata come una serie temporale di dati così che le variazioni nelle condizioni sociali possano essere monitorate in ogni eventuale momento, anche per poter verificare lo stato dei programmi di intervento".

Mettere insieme un sistema di indicatori sociali sull'infanzia e sull'adolescenza in Emilia-Romagna costituisce una sfida impegnativa, che può partire dall'Osservatorio ma deve coinvolgere un ampio numero di soggetti, istituzionali e non, in un processo che può avere come esito finale la costruzione di un Rapporto sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza.

5. Dare voce (all'infanzia e all'adolescenza)

Un Osservatorio sull'infanzia e sull'adolescenza deve fare uno sforzo effettivo per “dare la parola ai cittadini in crescita”, impegnandosi coerentemente con i principi della Convenzione ONU per l'infanzia del 1989. Questo obiettivo è certamente impegnativo perché non può percorrere le strade certe degli adulti ma deve ricercare i sentieri dei bambini e dei ragazzi, utilizzare i loro codici comunicativi, se possibile incontrare le loro identità itineranti.

Quando questo impegno è stato attuato in forme non realistiche, senza tener conto della specificità del loro modo di comunicare e delle influenze a cui sono sottoposti è stato vano, ma ha dato risultati e soddisfazioni quando è stato realizzato in modo corretto. Le modalità di sviluppo di quest'area dovranno essere concordate tra più soggetti, “oltre” l'Osservatorio.

Dimensioni

Ogni Area operativa è divisa in “dimensioni”, cioè ambiti e settori della “vita” delle persone in età da 0 a 18 anni che vivono in Emilia-Romagna su cui concentrare l'attenzione per individuare i dati, le informazioni, i flussi informativi, le elaborazioni e gli indicatori necessari a descrivere e a capire la condizione e le opportunità di questa fascia di popolazione. Le dimensioni rappresentano dei compartimenti a se stanti (anch'essi “modulari” come le “Aree operative”), distinti e sintetici in quanto possono rimandare a più ampie articolazioni, armonizzati tra loro e collegati al modello, cioè presenti in tutte le Aree operative. Le dimensioni in cui sono articolate le diverse Aree operative sono:

- a) **Generale** - contiene gli aspetti demografici della fascia di età considerata dall'Osservatorio e può raccogliere anche quegli ambiti di vita che non entrano nelle altre dimensioni come, ad esempio: contesto abitativo, ambiente, trasporti e infrastrutture, lavoro...
- b) **Famiglia** - riguarda i diversi aspetti della composizione delle famiglie, della dinamica familiare, delle dimensioni interne della famiglia...
- c) **Salute** - va considerata nella doppia dimensione (sviluppata in particolare dalle due Aree operative corrispondenti) della condizione di salute e dei servizi per la salute dell'infanzia e dell'adolescenza.
- d) **Sociale** - comprende gli aspetti collegati sia alla condizione dei minori in relazione alla società in generale (assetto della comunità, partecipazione...) e ai servizi sociali in particolare, che agli interventi per la sicurezza, l'inclusione, la coesione sociale della fascia di età considerata dall'Osservatorio.

- e) **Istruzione e formazione** - la scuola, di ogni ordine e grado, e la formazione professionale.
- f) **Opportunità** - la denominazione della dimensione riprende uno dei termini importanti presenti nel titolo della L. 285/97 e contiene aspetti relativi all'educazione e alla socializzazione, con riferimenti diretti all'offerta extrascolastica, al tempo libero, allo sport, alla cultura, all'espressione artistica, al gioco, agli spettacoli, al rapporto con i mass media, alle nuove tecnologie.
- g) **Tutela** - la dimensione comprende gli aspetti della giustizia, sia in relazione alla tutela dei minori e alla salvaguardia e garanzia dei loro diritti che rispetto alla devianza (denunce, condanne a loro carico, pene, servizi giudiziari...); in questa dimensione si considerano anche gli aspetti del disagio minorile, le difficoltà, le povertà dell'infanzia e dell'adolescenza.

Lo stato dell'arte

La prima fase di attivazione dell'Osservatorio ha riguardato la conoscenza specifica di quanto è attivo e attivabile in termini di flussi informativi ma, soprattutto, di risorse umane e professionali all'interno del Servizio.

Attualmente si stanno raccogliendo e sistematizzando i dati e i flussi informativi disponibili sull'infanzia e sull'adolescenza (relativamente alle Aree operative "Condizione" e "Servizi e Risorse"), con la prospettiva di renderli presto fruibili sul sito dell'Osservatorio, che è in fase di progettazione.

Sono state raccolte informazioni sulle "fonti" regionali della documentazione "su" e "per" l'infanzia e l'adolescenza in Emilia-Romagna.

Si stanno predisponendo le prime pubblicazioni dell'Osservatorio, relative a flussi informativi e materiali già raccolti ed elaborati.

Si sta per avviare la realizzazione del Rapporto sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Emilia-Romagna.

Tra gli interlocutori che sono e possono essere risorse attive dell'Osservatorio vi sono: le Province e alcuni Comuni, il Centro di documentazione del Comune di Bologna, i centri per le famiglie, il gruppo di lavoro regionale Sisa Minori, Camina (Centro città amiche dell'infanzia e dell'adolescenza), l'Università.

È fondamentale che la costruzione dell'Osservatorio si realizzi in un'ottica di reciprocità: a livello di persone coinvolte nel gruppo interno dell'Osservatorio che hanno ruoli, funzioni, responsabilità diversi ma devono avviare un processo di scambio, continuo e significativo, tra il gruppo interno e le altre risorse umane e professionali del Servizio per favorire lo sviluppo delle indispensabili interconnessioni, tra l'Osservatorio e gli altri servizi della Regione, tra l'Osservatorio e gli Enti locali territoriali, per costruire la consapevolezza comune di essere parte di una progettualità appartenente a tutti, verso obiettivi unitari.

www.regione.emilia-romagna.it/infanzia/



Allegato 2 - Scheda del rapporto di monitoraggio e valutazione della legge 285/97, anno 2002-2003

a cura di Mariateresa Paladino

L'investimento che la Regione Emilia-Romagna ha compiuto in questo secondo triennio sul versante del monitoraggio e della valutazione ha prodotto diversi effetti. Primo fra tutti ha avviato un meccanismo diffuso, capillare e condiviso su tutto il territorio regionale, nell'ottica bene espressa da un rapporto provinciale: "Più i risultati raggiunti dai progetti e dai piani saranno riconoscibili, visibili, comunicabili, più aumenteranno le probabilità che le politiche per infanzia e adolescenza che, grazie anche alla 285, hanno avuto un impulso, non arretrino, ma che, anzi, procedano nel loro consolidarsi, svilupparsi, migliorarsi".

Questo programma di monitoraggio e di valutazione ha richiesto un grandissimo sforzo ai territori già particolarmente impegnati nella gestione degli interventi e in tutto ciò che comporta una progettazione partecipata; si è trattato di avviare una prassi articolata e impegnativa la quale ha però prodotto un buon livello di risposta poiché vi è stata un'alta percentuale di compilazione delle schede (96%).

Il percorso di monitoraggio e di valutazione non si è limitato a coinvolgere i livelli locali ma ha impegnato in modo considerevole le Province che, a loro volta, hanno compiuto un grosso lavoro di raccolta e di sistematizzazione del materiale prodotto a livello locale.

Tutte le Province e il Comune di Bologna hanno partecipato agli incontri di costruzione degli strumenti di monitoraggio e di valutazione; vi è stato chi ha ritenuto opportuno somministrare direttamente la scheda privilegiando alcune parti. Si è trattato di un vero e proprio lavoro di cordata in cui, in una sorta di staffetta, si sono avvicendati i diversi livelli istituzionali in un disegno strategico comune, condiviso.

Il primo elemento consistente che viene messo in luce dal rapporto riguarda l'alto numero di destinatari coinvolti: gli interventi 285 hanno reso partecipe seppure con diverse modalità circa il 20% della popolazione minorile regionale, per un totale di 124.969 minori, e sono andati a toccare ben 88.247 adulti che hanno relazioni con bambini e adolescenti.

A consolidare ulteriormente questo dato è l'alta percentuale dei destinatari raggiunti rispetto a quelli ipotizzati: circa l'80% dei destinatari previsti sono stati

coinvolti, in un caso si è registrato un forte ampliamento dei destinatari raggiunti, che ha superato le aspettative dei progettisti (125%).

Accanto a questo dato occorre porre alcune sottolineature:

- i principali destinatari sono i preadolescenti e gli adolescenti;
- gli interventi rivolti all'area adolescenziale e genitoriale sono quelli che hanno richiesto maggiori modifiche *in itinere* per le difficoltà emerse di coinvolgimento;
- queste difficoltà sono state lette come risorse per adeguare l'intervento alle esigenze espresse dai destinatari.

Risulta quindi importante cogliere i bisogni dei destinatari e adottare metodologie flessibili che sappiano rispondere in modo adeguato agli interessi individuati, come enuncia un rapporto provinciale quando afferma che "l'efficacia dei progetti dipende in gran parte da come e quanto i destinatari vengono coinvolti e recepiti".

Le energie attivate dalla progettazione 285 non riguardano solo i destinatari coinvolti ma anche il personale; sono 6.909 le persone che hanno contribuito alla realizzazione della legge 285 in questo secondo triennio. Di queste 6.909 solo la metà risulta personale retribuito, con situazioni molto variegata all'interno dei diversi distretti dove il coinvolgimento di personale volontario ha picchi più o meno alti da un minimo del 7% a un massimo del 75%.

Come suggerisce un rapporto provinciale, "La L. 285 ha portato nuova linfa al terzo settore e all'associazionismo, che si è misurato spendendo professionalità sempre più formate e competenti nel campo sociale: non a caso uno dei fattori facilitanti la realizzazione degli interventi concerne proprio il buon livello di motivazione del personale, i percorsi formativi svolti, la continuità del gruppo di lavoro e la condivisione della mission".

Sotto questo aspetto è opportuno evidenziare che se da un lato la spesa più consistente è relativa al personale, per contro la spesa più bassa riguarda la formazione (3%), che spesso è la prima ad essere sacrificata nel caso di revisioni e aggiustamenti di spesa dell'intervento.

Un altro elemento che caratterizza la progettazione 285 è l'alto numero di presenze di personale insegnante, in media il 25% del totale, che risulta essere la figura professionale più interessata anche se non necessariamente coinvolta in prima persona a livello operativo. Questo dato diventa allora particolarmente significativo in quanto rappresenta il livello di implicazione delle istituzioni scolastiche nella progettazione 285 che costituiscono le principali agenzie educative; da ciò discende quanto gli interventi 285 si caratterizzino per una forte connessione con la realtà dell'educazione, della promozione, dello sviluppo e non solo esclusivamente con un filone prettamente sociale.

Si riafferma con forza la portata innovativa della legge che per prima ha fatto incontrare sistematicamente la realtà dei servizi sociali e la realtà educativa nell'intervento con i minori.

Gli interventi hanno registrato anche una consistente ridefinizione delle attività, una sorta di dinamismo gestionale, per il quale il 30% degli interventi ha visto delle modifiche prevalentemente con posticipo o ampliamento di azioni, per lo più per adeguare l'intervento agli interessi espressi dai destinatari. In molti casi ciò ha richiesto

una grande capacità di reperimento di risorse aggiuntive per approfondire tematiche non previste o per un numero di utenti maggiore rispetto a quanto preventivato; tali risorse sono state recuperate attraverso una riorganizzazione dell'intervento, o un ulteriore contributo da parte degli Enti locali, o un sostegno da agenzie private che in alcuni casi è stato particolarmente cospicuo.

L'articolazione degli interventi 285 si caratterizza per le attività complesse che essa richiede: non si tratta solo di organizzare azioni rivolte all'utenza ma anche di costruire un sistema favorevole all'interno del quale realizzare queste azioni. Risulta, infatti, che la metà delle azioni previste sono di supporto rispetto a quelle rivolte all'utenza, e che le attività di supporto sono risultate le più difficili da realizzare, hanno rappresentato l'80% delle azioni non realizzate, di cui, nello specifico, il 25% ha riguardato l'attivazione e la promozione del lavoro di rete.

Si sono sviluppate reti di collaborazione con i servizi e gli attori del settore ma anche con settori diversi; ciò consolida l'idea che "L'intervento 285 non è al servizio di se stesso ma dell'intera comunità e che bisogna creare una 'alleanza' tra i diversi servizi e non una competizione, come è rispecchiato pienamente dalla filosofia di sviluppo della comunità della L. 285/97".

Quindi si è prodotta attraverso un lavoro invisibile una capacità di contaminazione di un universo articolato di attori, molti dei quali poco abituati ad interagire.

Dal rapporto però emerge in modo chiaro che la maggiore difficoltà concerne proprio l'attuazione e la promozione del lavoro di rete che per contro risulta il principale fattore di successo nella realizzazione.

Se da una parte l'80% ha avviato rapporti con i servizi territoriali con un giudizio positivo e una buona percezione di accoglienza da parte dei servizi (90%), dall'altra si registra la difficoltà a mantenere i rapporti tra tutti gli attori coinvolti, la mancanza di condivisione di obiettivi e metodologie e di coordinamento, la difficoltà a rapportarsi con gli attori del territorio, esterni alla rete.

Tra gli ostacoli evidenziati uno dei più frequenti si situa nella costruzione di una collaborazione proficua e nella mancanza di coordinamento tra gli attori coinvolti. La fotografia che viene scattata ritrae un'interazione di reti complesse di attori con il rischio di scarsa chiarezza sui ruoli di ciascun attore, dove le forme di coordinamento risultano deboli, parziali, poco strutturate e formalizzate e i processi poco governati.

La dimensione di piano risulta molto debole, prevale l'orientamento al singolo intervento, e le connessioni tra gli interventi del piano sono scarse e poco sviluppate: gli scambi avvengono su singoli interventi, e non sulla coprogettazione di politiche, di percorsi di azioni comuni.

Come descrive un rapporto provinciale vi sono "[...] difficoltà di alcune aggregazioni distrettuali ad identificarsi in un'identità programmatica più ampia, in un'ottica che vada oltre la semplice aggregazione di progetti e che invece venga a considerare quale orizzonte d'azione un ambito territoriale più vasto, quale quello distrettuale".

Una delle principali lezioni apprese riguarda la necessità di un lavoro di rete sistematico e non improvvisato. Come rileva un'altra Provincia, "Nel lavoro di

rete vi è la possibilità di arrivare alla conciliazione delle diverse impostazioni non in maniera verticistica o autoreferenziale, a condizione che ogni componente del gruppo tecnico rappresenti effettivamente una figura di sistema e sia portatore dei bisogni e delle valutazioni riscontrate nel rispettivo ambito d'intervento".

In un rapporto di monitoraggio e di valutazione una posizione speciale è ricoperta dalla dimensione della valutazione che in generale è risultata un'attività diffusa e consolidata specialmente se si tratta di autovalutazione la cui funzione è riconosciuta e fatta propria da tutti gli attori. Molto diffuse risultano anche le forme di *feedback* per i destinatari che spesso hanno fornito le coordinate per ricalibrare l'intervento *in itinere*; tale diffusione rappresenta un significativo cambiamento di atteggiamento da parte degli operatori nella relazione con i bambini e i ragazzi.

Accanto però a un buon livello di valutazione si registra una scarsa documentazione di questa attività: il 30% delle attività di valutazione non sono documentate e questo dato appare presente più o meno in tutte le realtà territoriali, ciò segnala la necessità di un forte investimento in questa direzione.

Uno degli ultimi tasselli caratterizzanti la legge 285 in Emilia-Romagna riguarda il ruolo della Provincia.

Come affermano le Province stesse:

“La provincia ha svolto un ruolo di coordinamento e di regia, ha promosso lo sviluppo in un'ottica di rete, di ‘comunità territoriale’ che si interroga sui bisogni dei minori e cerca, attraverso una progettazione partecipata di rispondere ai bisogni emergenti e di superare l'offerta settorializzata di servizi per minori”;

“La provincia si è messa in azione concretamente nello svolgere quelle funzioni di supporto, indirizzo e accompagnamento della programmazione locale che le competono”;

“La coprogettazione del gruppo tecnico provinciale ha avviato un meccanismo di collaborazione/creazione di contesti accoglienti”;

“[...] per promuovere un allargamento dei confini della L. 285 sarebbe opportuno un coordinamento provinciale che sviluppasse iniziative e momenti di confronto e studio, per esempio sulle buone prassi locali”;

“Si ribadisce la necessità di un maggiore coordinamento provinciale e distrettuale che approfondiscano criticità e positività delle diverse realtà, stimolino la valutazione e la sua documentazione, che prevedano percorsi formativi”.

In sintesi, da quanto emerge dai rapporti provinciali, la Provincia attraverso l'esperienza 285 si è fatta interprete di quel concetto di lavoro di rete che è racchiuso nella filosofia della legge stessa.

Nel corso del secondo triennio, in piena fase di attuazione del programma, si è avuto l'avvio dei primi Piani di zona sperimentali, gli strumenti per eccellenza della programmazione sociale a livello distrettuale. La costruzione dei Piani di zona (PdZ) si è avvalsa di alcune eredità importanti anche per la presenza, in sede di progettazione dei Piani, di referenti, operatori ed esperti impegnati nell'attuazione della legge 285/97.

I piani 285 sono stati inseriti nella maggior parte dei casi nei PdZ e per alcuni è stato previsto anche uno sviluppo e un miglioramento, come citato da una Pro-

vincia: “Alla 285 è stato riconosciuto di aver ispirato e concretamente sostenuto un percorso metodologico innovativo, che ha promosso forme partecipative reali dei diversi attori sociali sulla scena, ha stimolato processi valutativi, forme di monitoraggio, ecc. Pare che la programmazione sia stata svolta attraverso una naturale evoluzione di quanto già implementato nella provincia con una consapevolezza rispetto all’esigenza di sviluppare percorsi evolutivi ‘sani’ oltre che di rivolgersi al disagio ‘conclamato’”.

Un’altra Provincia cita che “Sicuramente la formulazione dei Piani di zona ha fatto tesoro della dimensione di rete avviata con la 285, cercando interventi che si integrassero con l’esistente, investissero su fasce e bisogni meno coperti dalla 285”.

L’importanza di porre la programmazione zonale in continuità con quella 285 viene ulteriormente sottolineata da un’altra Provincia: “Alla luce dell’esperienza dei piani sperimentali, e tenuto conto di quanto emerge dal presente monitoraggio, riteniamo che il lavoro degli ambiti debba essere sostanzialmente orientato a fare in modo che il valore intrinseco del Piano 285 non vada smarrito nella programmazione più ampia che il Pdz prevede, ma, al contrario, costituisca una sorta d’esempio, di buona prassi da esportare anche nelle altre aree del piano.[...]

Ora occorre compiere uno sforzo di analisi dei bisogni per studiare le aggregazioni in modo mirato tra piccoli comuni, fare un’analisi delle connessioni possibili con gli interventi nelle altre aree confinanti, effettuare un trasferimento delle lezioni imparate nella programmazione dei Piani di zona sull’organizzazione e l’integrazione dei soggetti coinvolti”.

Non in tutte le realtà l’attenzione rivolta ai minori ha trovato uno spazio adeguato nella progettualità dei Piani di zona e ciò desta preoccupazione rispetto alla programmazione futura. In questa fase di passaggio risulta fondamentale, quindi, passare dalla sperimentazione al consolidamento senza perdere le conoscenze acquisite e sedimentate, gli strumenti attivati e i risultati conseguiti.

Pertanto appare importante garantire alcuni punti consolidati nell’esperienza della 285 che sono patrimonio culturale acquisito da tutto il territorio regionale:

- l’importanza di conoscere i bisogni del territorio e di avere un quadro complessivo dei servizi esistenti e delle prestazioni di ogni realtà, delle modalità di gestione e di spesa;
- l’integrazione socio-educativa e socio-sanitaria per la quale il sistema integrato per svilupparsi e non arretrare deve mantenere un adeguato equilibrio fra assistenza, prevenzione e promozione;
- l’individuazione di risorse economiche e umane sufficienti a mantenere e sviluppare gli attuali livelli di interventi a favore dei bambini e dei ragazzi;
- la necessità di ribadire l’interesse per il monitoraggio e la valutazione dei Piani di zona intesi come processo che rafforzi e indirizzi le azioni successive;
- la funzione di coordinamento dell’Ente capofila che risulta ulteriormente ampliata di responsabilità e competenze;
- le connessioni dei diversi livelli progettuali attraverso la costituzione di tavoli politici e tecnici ai livelli locali e tra Regione e Province;
- il ruolo strategico della Provincia nell’attività di coordinamento del territorio

di competenza, nella conclusione dell'accordo di programma, nella costruzione del quadro degli obiettivi generali e specifici di settore, nell'integrazione dei programmi in cui è già coinvolta.

In generale in questa fase di passaggio risulta fondamentale raccogliere l'esigenza, emersa nel rapporto, di costruzione di una cultura complessiva intorno alla dimensione di Piano, di prospettiva di zona, di logica distrettuale che richiede di essere sorretta da forme di coordinamento precise e strutturate, presupposto indispensabile per un buon lavoro di rete.

Come già espresso in relazione al concetto di trasversalità, appare di basilare importanza in prospettiva futura l'implementazione di un sistema di coordinamenti, su base territoriale, di tutti gli ambiti di programmazione dell'infanzia e dell'adolescenza, sia in chiave di promozione, sia in chiave di tutela ed accoglienza. Ciò al fine di coordinare e qualificare:

- i servizi, le strutture ed attività a favore dell'infanzia e dell'adolescenza;
- la qualificazione delle strutture residenziali e semiresidenziali;
- le politiche di accoglienza: adozione e affidamento;
- le politiche relative alla prevenzione, al trattamento del disagio e della devianza giovanile e al contrasto dei reati a danno di bambini e adolescenti.

A tal fine, uno strumento di grande aiuto è individuabile negli organismi tecnici collegiali nati negli ultimi anni sia per effetto della 285, sia per effetto di altre normative di settore (su adozioni, affidamento, tutela) e, comunque, promossi dalla Regione Emilia-Romagna.

Sorti in seno alle Province, essi costituiscono un importante laboratorio nel quale lo scambio di esperienze e di competenze professionali diversificate, ma mirate, ha consentito una compiuta analisi ed una proficua elaborazione di linee progettuali relative alla programmazione e pianificazione delle azioni su base territoriale.

Il bacino di riferimento di queste commissioni, ossia la dimensione geografica provinciale, si è rivelato adeguato e, in diversi casi, ottimale per contemperare l'esigenza di "essere vicine al territorio" – così da permettere un'efficace capacità di interpretarne le istanze – con la necessità di poter sviluppare analisi di ampio respiro, senza che fossero penalizzate aree considerate marginali.

La scommessa che attende la Regione e il territorio sarà ora quella di valorizzare l'importante ruolo di queste commissioni, raccordandole all'interno di un unico organismo provinciale; occorre, infatti, conservare un approccio poliedrico nei confronti delle varie problematiche dei minori, pur tuttavia garantendo l'uniformità di indirizzo tecnico delle politiche rivolte all'infanzia e all'adolescenza.

Bibliografia*

- Arnheim R.**, *Il pensiero visivo*, Einaudi, Torino 1974; ediz. originale 1969.
- Arnstein S.**, *The Ladder of Citizen Participation*, Journal of the Institute of American Planners, 1969, vol. 35, 4.
- Barnes M.**, *Utenti, carer e cittadinanza attiva*, Erikson, Trento 1997.
- Baruzzi V., Baldoni A.**, *La democrazia s'impara*, Editrice La Mandragora, Imola 2003.
- Bech U.**, *I rischi della libertà*, Il Mulino, Bologna 2000.
- Bertolini P.**, *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze) 1988.
- Bertolini P.**, *La responsabilità educativa*, Il Segnalibro, Torino 1996.
- Bertolini P.**, *Educazione e politica*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2003.
- Canevaro A.**, *La formazione dell'educatore professionale*, NIS, Roma 1991.
- Castells M.**, *Il potere dell'identità*, Egea, Università Bocconi Editore, Milano 2003.
- Cavana L.**, *L'esserci come tenerci*, in Antonio Erbetta, "Senso della politica e fatica di pensare" (Atti), Clueb, Bologna 2003.
- Crane S.**, *Maggie: una ragazza di strada*, Tascabili Economici Newton, Roma 1996.

* La bibliografia raccoglie i libri citati in tutti i contributi presenti in questo quaderno.

D'Augella F., Manoukian F., *L'ascolto e l'osservazione nella progettualità dialogica*, in "Animazione Sociale", novembre, Gruppo Abele periodici, Torino 1998.

Demetrio D., *Pedagogia e politica. Tempi privati, tempi pubblici*, in Antonio Erbetta, "Senso della politica e fatica di pensare" (Atti), Clueb, Bologna 2003.

Donati P., *Politiche del tempo quotidiano e relazioni intergenerazionali nella prima adolescenza*, in Ivo Colozzi, Graziella Giovannini (a cura di), "Ragazzi in Europa tra tutela, autonomia e responsabilità", Angeli, Milano 2000.

Gaggi M. (a cura di), *In strada con i ragazzi*, Arco Edizioni sociali, Cesena 2003.

Gargano M. (a cura di), *L'animazione con i gruppi di adolescenti, Quaderni di animazione Sociale*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 1995.

Giovannini G., *Strade reali, strade virtuali*, in I. Colozzi, G. Giovannini (a cura di), "Ragazzi in Europa tra tutela, autonomia e responsabilità", Angeli, Milano 2000.

Hart R., *Children's participation. From tokenism to citizenship*, Unicef, Firenze 1992.

Houdé O., *Rationalité développement et inhibition*, PUF, Paris 1995.

Kaneklin L., Aretino G., *Pensiero organizzativo e azione manageriale*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1993.

Lanzara G.F., *Capacità negativa*, Il Mulino, Bologna 1993.

Leccardi C. (a cura di), *Limiti della modernità. Trasformazioni del mondo e della conoscenza*, Carocci, Roma 1999.

Lorenzo R., *La città sostenibile. Partecipazione, luogo, comunità*, Elèuthera, Milano 1998.

Lorenzo R., *Ricucire le parti*, in O. Domenicali, I. Greggi, M. Plazzi (a cura di), "La città educativa, progetti ad altezza di bambine e bambini", Atti del Convegno, Edizioni Junior, Ravenna 14-16 dicembre 2000, pag. 41.

Lurçat L., *La destruction de l'enseignement élémentaire et ses penseurs*, F.-X. De Guibert (D.E.I.L.), Paris 1998.

Meirieu Ph., *Imparare... ma come?*, Cappelli, Bologna 1990; ediz. originale 1987.

Morin E., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2002.



Moro A.C., *Manuale di diritto minorile*, Zanichelli, Bologna 2002.

Orsenigo A., *L'integrazione tra progetti*, in "Animazione Sociale", aprile, Gruppo Abele periodici, Torino 1998.

Paba G., *Partecipazione, progetto locale, movimenti sociali*, in "La Nuova Città" (Fondazione Michelucci), dicembre, Edizioni Polistampa, Firenze 2002.

Rei D., *Verso un paradigma del lavoro di Comunità*, in "Animazione Sociale", ottobre, Gruppo Abele periodici, Torino 1996.

Vygotskij L.S., *Lo sviluppo psichico del bambino*, Editori Riuniti Roma, 1973. Raccolte scritti elaborati fra il 1929 e il 1934, anno della morte dell'autore.

Finito di stampare nel mese di luglio 2004
dalla Galeati Industrie Grafiche di Imola
per conto della Editrice La Mandragora

