

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

* Pedagogista, 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 immodificabile 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 "maggiorenni". 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. Stiamo 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.