



Movimento di Cooperazione Educativa

. 9 .

Narrare la scuola

Collana MCE Narrare la scuola

Titoli pubblicati

Narrare la scuola. Insegnanti riflessivi e documentazione didattica  
a cura di Senofonte Nicolli  
ISBN 9788893131001

Dire Fare Inventare. Parole e grammatiche in gioco  
a cura di Nerina Vretenar, con testi di Bepi Malfermoni  
ISBN 9788893131148

Nicoletta Lanciano, Strumenti per i giardini del cielo. Materiali  
per le classi, per i musei, per i parchi, per la formazione degli insegnanti  
ISBN 9788893131490

Teresa Flores Martinez, Cuentacuentos. Racconti tascabili  
ISBN 9788893131629

«Chi ben comincia...» Parlare-scrivere-leggere a scuola  
a cura di Bruna Campolmi, Annalisa Di Credico, Nerina Vretenar  
ISBN 9788893131728

Célestin Freinet, La scuola “moderna”. Guida pratica  
per l'organizzazione materiale, tecnica e pedagogica  
della scuola “popolare”  
ISBN 9788893132237

Anna Masala, A scuola con Mario Lodi maestro della Costituzione  
ISBN 9788893132411

Giancarlo Cavinato, Marta Fontana, Leonardo Leonetti, Patrizia Scotto Lachianca  
Quale mondo quali futuri. Appunti, giochi e attività di simulazione e progettazione  
ISBN 9788893132343

# Dall'io al noi

Città e scuola  
per un'educazione alla responsabilità

A cura di  
Marta Marchi e Paola Sartori



Asterios Editore

Trieste 2023

MCE Movimento di Cooperazione Educativa  
SEDE NAZIONALE: via del Forte Tiburtino, 98 00159 Roma  
Tel. 06 66483385 posta nazionale@mce-fimem.it www.mce-fimem.it

redazione-quaderni@mce-fimem.it

DIREZIONE EDITORIALE

Dimitris Argiropoulos  
Leonardo Leonetti - collana Narrare la scuola  
Giuliana Manfredi - collana RicercAzione

REDAZIONE

Anna Aiolfi · Daniela Becherini · Antonella Bottazzi · Annalisa Busato · Giancarlo Cavinato  
Rosaria Cetro · Attilia Cometto · Annalisa Di Credico · Marta Fontana · Leonardo Leonetti  
Giuliana Manfredi · Marta Marchi · Patrizia Scotto Lachianca · Nerina Vretenar · Valeria Zanolin

COMITATO SCIENTIFICO

Dimitris Argiropoulos, Università Parma · Massimo Baldacci, Università Urbino  
Fabio Bocci, Università Roma Tre · Domenico Canciani, MCE  
Donatella Fantozzi, Università Pisa · Giuliano Franceschini, Università Firenze  
Andrea Giacomantonio, Università Parma · Nicoletta Lanciano, Università Roma "La Sapienza"  
Franco Lorenzoni, Casa Laboratorio di Cenci, Amelia · Elena Luciano, Università Parma  
Paolo Mottana, Università Milano Bicocca · Elisabetta Nigris, Università Milano Bicocca  
Massimo Vedovelli, Università per Stranieri, Perugia

Redazione e editing

Alessandra Giacomini, Nerina Vretenar

In copertina

Circulo abierto, di Marina Merlin, installazione, Antofagasta, Cile, 2020  
Per gentile concessione dell'artista

ISBN 97888-9313-256-5

Prima edizione nella collana MCE Settembre 2023

© 2023 MCE Movimento di Cooperazione Educativa  
© 2023 Asterios Abiblio Editore Posta: asterios.editore@asterios.it www.asterios.it

I diritti di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale  
con qualsiasi mezzo sono riservati.

# Indice

- 9 Presentazione, Italo Fiorin
- 13 Capitolo primo. Sguardo sui diritti dell'infanzia, a cura di Paola Sartori e Annalisa Busato
  - Parte prima
  - 13 Il lungo cammino verso il riconoscimento dei diritti
  - 16 Diritti dichiarati e diritti disattesi
  - 20 Generazioni in dialogo
    - Parte seconda. "In pratica"
  - 23 La scuola non basta: come una città diventa laboratorio sociale, Paola Sartori
  - 30 Bisogni e diritti: strumenti e pratiche nel sociale, Vania Comelato, Marta Girardi
- 37 Capitolo secondo. Sguardo sulla scuola, a cura di Marta Marchi e Lidia Pantaleo
  - Parte prima
  - 37 Dall'io al noi
  - 38 La scuola luogo di parole
  - 40 Il diritto alla ricerca e il diritto al successo
  - 42 Empatia, cooperazione, inclusione
  - 44 Partecipare alle decisioni
  - 46 Usare i media e non esserne usati
  - 50 Presidiare la scuola-polis
  - 54 Oltre la classe: la responsabilità collegiale
    - Parte seconda. "In pratica"
  - 59 In classe: il piano di lavoro e l'aiuto del tutor, Sonia Sorgato
  - 63 Fare il giornale a scuola, Lidia Pantaleo
  - 68 Sguardo su un Comune-scuola, Carmela Caiani
  - 73 L'assemblea-laboratorio del fare insieme, Daniela Politi e Luigi Tammaro
  - 77 Libri per leggere il mondo, Barbara Comparini
  - 83 Spazi (e tempi) per abitare la scuola, Marta Marchi e Daniela Donadello
- 87 Capitolo terzo. Sguardo sulla città, a cura di Giancarlo Cavinato e Patrizia Scotto Lachianca
  - Parte prima
  - 87 La democrazia da costruire
  - 88 Essere/non essere cittadini
  - 93 Un territorio da vivere
  - 97 Una città comunità?
  - 100 Una città a misura di bambini e bambine, ragazzi e ragazze
  - 107 Una politica diversa: per una democrazia partecipativa
  - 109 Il diritto a partecipare alla costruzione dello spazio cittadino

	Parte seconda. <b>“In pratica”</b>
114	Le forme della partecipazione: il Consiglio dei Ragazzi e delle Ragazze, Patrizia Scotto Lachianca
116	Leggere la città, Giancarlo Cavinato
118	Giocando si impara a partecipare, Giancarlo Cavinato e Patrizia Scotto Lachianca
125	Capitolo quarto. Sguardo sul mondo, a cura di Nerina Vretenar
	Parte prima
125	La responsabilità della scuola
127	Interrogare la storia
130	La pedagogia Freinet e l’educazione alla pace
	Parte seconda. <b>“In pratica”</b>
134	Dalle storie personali alla costruzione del “noi”, Domenico Canciani e Paola Sartori
134	L’idea di appartenenza
135	Il ciclo della vita
138	Gli alberi genealogici
141	Condividere memorie personali
141	Corrispondere... incontrare, Nerina Vretenar
141	La corrispondenza scolastica
146	Pollicino nella storia
150	Riferimenti bibliografici
154	Sitografia
154	Referenze iconografiche
155	Note biografiche
155	Ringraziamenti

## Nota di redazione

Questo libro nasce dalle esperienze e da un lungo lavoro di ricerca e documentazione di un gruppo di insegnanti del Movimento di Cooperazione Educativa.

Viene affrontato in queste pagine il tema dell'educazione alla partecipazione e alla cittadinanza responsabile dal punto di vista della ricerca e della pratica del Movimento di Cooperazione Educativa. Ponendo quindi l'accento sulla costruzione di contesti e sull'organizzazione di attività e di percorsi volti a promuovere lo scambio e la cooperazione.

Mette in rilievo la responsabilità del mondo adulto (non solo genitori e insegnanti ma anche operatori/operatrici dei Servizi, politici, responsabili della Salute e dell'organizzazione dei territori, cittadine e cittadini) nell'operare scelte orientate al rispetto dei diritti di bambine e bambini, ragazze e ragazzi, in particolare del diritto all'inclusione, all'espressione e alla partecipazione. Si ritiene sia questa la condizione indispensabile per un'educazione civica intesa non come semplice disciplina di studio, ma come formazione della capacità di cooperare con gli altri per il bene comune. Come raccomandano le Linee Guida per l'insegnamento dell'educazione civica (in applicazione della Legge 92 del 20 agosto 2019), che invitano a considerarla da una prospettiva che ne illumini «la valenza di matrice valoriale trasversale.»

Nel libro il tema si articola in quattro capitoli:

- Sguardo sui diritti in cui si cerca di mettere in luce come l'ascolto dei bisogni e il rispetto dei diritti dell'infanzia sia la base indispensabile per qualsiasi dialogo e promozione di azioni volte a migliorarne la qualità della vita e come la presenza della scuola debba opportunamente integrarsi all'interno di reti che, nel territorio, condividano la responsabilità di aiutare bambini e ragazzi a crescere.

- Sguardo sulla scuola in cui si evidenzia come le esperienze di partecipazione e l'assunzione di responsabilità riguardo alla promozione del bene comune assumono una valenza educativa fondamentale. Si mostra come l'educazione alla cittadinanza si realizzi proprio attraverso queste esperienze, legate a scelte che riguardano la metodologia e la didattica, l'organizzazione della classe e della scuola, l'uso di materiali e strumenti adeguati.

- Sguardo sulla città in cui si mette in luce come la collaborazione della scuola – insegnanti e studenti – con le istituzioni e le diverse realtà del territorio e la partecipazione attiva a iniziative e azioni concrete sia condizione fondamentale per la formazione del senso di appartenenza alla città e di una cittadinanza responsabile.
- Sguardo sul mondo in cui si sottolinea la necessità di formare a una “cittadinanza planetaria” in cui ciascuno/a possa superare visioni limitate rispetto alla propria appartenenza territoriale o culturale.

La seconda parte di ogni capitolo, denominata “In pratica”, riporta contributi di insegnanti e operatori/operatrici che illustrano esperienze o percorsi condotti nella scuola o nel territorio.

Essendo il libro frutto di una stesura a più mani sono certamente rintracciabili stili e modalità di scrittura diversi, che non compromettono però, pensiamo, la coerenza del messaggio che vorremmo uscisse da queste pagine: il tentativo di offrire, attingendo soprattutto alla ricerca e all’esperienza del Movimento di Cooperazione Educativa, riflessioni e indicazioni per operare, nella scuola e nel territorio, per la formazione a una cittadinanza responsabile.

Per consentire opportuni approfondimenti dei temi trattati senza appesantire il volume, sono stati predisposti in QRcode – oltre a materiali utili per il lavoro in classe – testi e brani specifici di docenti, ricercatori, architetti, urbanisti; questi testi fanno parte integrante del libro.



## Presentazione

Italo Fiorin\*

A differenza del passato, oggi la scuola non è né l'unico né il principale luogo di erogazione delle conoscenze né è l'ultimo orizzonte temporale dell'apprendimento, che dovrà invece continuare per tutto l'arco della vita umana. Siamo di fronte a una situazione inedita: se la scuola si identifica con il compito della trasmissione delle conoscenze, oppure, in termini più attuali, come luogo di formazione di abilità funzionali alle attività lavorative, perde la sua centralità e diventa periferica. Nella società della conoscenza si sono infatti moltiplicati gli ambiti e i modi che rendono possibile apprendere, e il tempo disponibile si è dilatato fino a coincidere con l'intero arco della vita lavorativa. Scrivono le Indicazioni nazionali: «Oggi l'apprendimento scolastico è solo una delle tante esperienze di formazione che i bambini e gli adolescenti vivono e per acquisire competenze specifiche spesso non vi è bisogno dei contesti scolastici.»<sup>1</sup>

Tuttavia, c'è una diversa possibilità data oggi alla scuola, capace di restituirle una nuova e più importante centralità. Come mette ben in evidenza il testo curato dal gruppo MCE, fin dal titolo, la scuola può assumere una funzione insostituibile nella traiettoria di crescita di una persona, accompagnandola nel cruciale passaggio "Dall'io al noi". Uscire dall'egocentrismo – cognitivo, relazionale, sociale, etico – richiede un accompagnamento specifico e competente, richiede un luogo pensato perché questo accada. La scuola è l'ambito privilegiato di questo passaggio, la sua centralità non è data dall'essere un "ambiente di apprendimento", ma un "ambiente sociale di apprendimento". I bambini e gli studenti, che durante la pandemia hanno sperimentato il confinamento sociale, la didattica "a distanza", la presenza in aula in condizioni di forte restrizione della possibilità di interagire socialmente, la mancanza della dimensione fisica dello stare insieme, sono stati privati di ciò che costi-

\* Italo Fiorin è Presidente della Scuola di Alta Formazione Educare all'incontro e alla solidarietà dell'Università LUMSA di Roma.

tuisce la vera peculiarità del frequentare la scuola. Si può, infatti, apprendere in molti modi e in svariati contesti, la società nella quale abitiamo è una società che ha moltiplicato tempi, spazi, modalità di apprendimento, ma la scuola offre qualcosa di insostituibile: la presenza degli “altri”, l’essere parte di un gruppo e di una comunità non virtuale.

Per questa ragione la scuola è ambiente ideale per imparare lo stare insieme, favorendo l’evoluzione dal naturale egocentrismo del bambino (Piaget lo definiva “egocentrismo epistemico”) all’emergere del pensiero socializzato, diventando consapevoli dei confini (l’io del bambino tende ad essere sconfinato), dell’esistenza dei punti di vista diversi dal proprio, del valore del rispetto del pensiero e delle esigenze degli altri, dell’importanza del dialogo, della ricchezza che deriva dal lavorare cooperativamente insieme.

Tuttavia, pensare alla scuola come luogo di alfabetizzazione sociale non è affatto scontato. La subordinazione dei mezzi all’indiscutibile fine del profitto, la prevalenza del criterio dell’utile come misura di tutte le scelte, la magnificazione della competizione individualistica e l’allentamento dei vincoli di solidarietà, l’esaltazione dell’efficienza, dell’ottimizzazione, e, infine, del successo come criterio valutativo ultimo, sono tratti che connotano la logica forte di un pensiero diffuso. Se questo pensiero prevale, le categorie pedagogiche vengono travolte, sostituite da una concezione del compito educativo estremamente riduttiva. L’educazione viene sfidata nei suoi valori più profondi (il primato della persona, il valore della comunità, la ricerca del bene comune, la solidarietà e la cooperazione, la cura delle fragilità ...). Inseguendo l’utile, si sta perdendo di vista l’essenziale. I sistemi formativi sono particolarmente influenzati da questa deriva. Stiamo assistendo, su scala globale, alla tendenza a privilegiare nei curricula scolastici quelle discipline, e quelle competenze che sono ritenute utili, mentre vengono messi ai margini i saperi umanistici, quelli che hanno a che fare con le domande di senso. Scrive Papa Francesco nell’enciclica *Fratelli Tutti*: «I conflitti locali e il disinteresse per il bene comune vengono strumentalizzati dall’economia globale per imporre il modello culturale unico. Tale cultura unifica il mondo ma divide le persone e le nazioni, perché la società sempre più globalizzata ci rende vicini, ma non ci rende fratelli.»<sup>2</sup>

Viviamo in un’epoca nella quale il riconoscimento dei diritti individuali sembra aver raggiunto il suo apice, come è testimoniato dalle tante “Carte dei Diritti” che sono state promulgate dalle organizzazioni internazionali. Al tempo stesso, però, stiamo assistendo ad una pericolosa separazione: l’affermarsi della dimensione individuale della persona si

accompagna alla perdita della sua dimensione relazionale. Centriati sull'affermazione dei propri diritti, si è ciechi nei confronti dei bisogni (e dei diritti) degli altri. Registriamo un'allarmante duplice crescita: dell'individualismo narcisistico e competitivo e delle diseguaglianze, quasi che la ricerca dell'affermazione individuale debba avvenire al prezzo della perdita del sentimento di solidarietà.

La correlazione che si è determinata tra crescente individualismo e crescita delle diseguaglianze, tra ricerca dell'affermazione individuale e perdita del sentimento di solidarietà, può essere contrastata solo ritrovando il senso di essere parte della comune famiglia umana. Alla luce di questa appartenenza va ripensata la nozione di sviluppo, oggi declinata in termini tecnocratici e selettivi: «occorre concepire lo sviluppo in modo antropologico, poiché il vero sviluppo è lo sviluppo umano; l'educazione deve, di conseguenza, collaborare a liberare l'idea di sviluppo dalla semplificazione generata dal riduzionismo economista. [...] L'educazione deve collaborare all'abbandono della concezione del progresso come una certezza storica, per farne una possibilità incerta e deve comprendere che nessuno sviluppo si acquisisce per sempre poiché, come tutto ciò che è vivente e umano, è sottoposto al principio di degrado e deve rigenerarsi continuamente.»<sup>3</sup>

Insegnanti e dirigenti che intendano la scuola come luogo di apprendistato umano e sociale, di realizzazione personale e di vita democratica si trovano di fronte ad una sfida molto difficile, che richiede il coraggio di andare controcorrente.

Il filosofo spagnolo José Antonio Marina scrive: «Non siamo monadi isolate, come palle di biliardo che si incontrano e si scontrano sul tappeto verde della vita. Siamo esseri sociali, anche se conflittuali. Egoisti, che abbiamo bisogno dell'altruismo degli altri. Questa situazione contraddittoria fa sì che la convivenza sia difficile, e che apprendere a convivere appaia, una volta di più, il principale compito educativo.»<sup>4</sup>

Come bene mette in evidenza il volume del MCE, questo quadro culturale inospitale per la persona si riflette nella scuola, favorendo il ritorno all'individualismo, all'enfaticizzazione del "merito", alla valutazione selettiva, finendo per marginalizzare sempre di più i più fragili. Insegnare a convivere e non a combattersi, a cooperare e non a competere, ad essere solidali e non esclusivamente centrati sul proprio "io", significa cambiare paradigma.

Dal paradigma della competizione al paradigma della cooperazione  
Assumere nella scuola il paradigma della competizione porta a credere che la leva motivazionale da utilizzare per spingere gli studenti ad impegnarsi nello studio sia il successo individuale. Quello che viene venduto sul mer-

cato delle aspettative è l'idea che la carriera sia una questione tutta privata, un percorso che si fa in competizione, con l'ambizione di emergere sugli altri, di eccellere individualmente, per guardare i propri compagni dall'alto di una classifica gratificante.

Ma c'è anche un'altra possibilità. Una visione tanto riduttiva del valore dell'apprendimento trascura ciò che può risultare per gli studenti molto più allettante, quello di essere coinvolti in un importante progetto di trasformazione della realtà, di inseguire un ideale grande al punto da sembrare utopico.

Non è detto che il ragionevole elogio del successo individuale all'interno di una realtà nella quale rapidamente integrarsi sia più seducente della prospettiva di un mondo nuovo da costruire, di un protagonismo generoso, finalizzato non alla conservazione dell'esistente ma al cambiamento profondo. Agli alunni può essere prospettato un senso non solo privato, ma sociale dell'impegno che si chiede loro, si può associarli ad una grande speranza, che è quella di coinvolgerli nella costruzione di una società migliore. Come mette ben in evidenza il lavoro del gruppo MCE, i bambini e le bambine non sono futuri cittadini, ma sono, già da subito, cittadini capaci di pensiero, autoorganizzazione, assunzione di responsabilità e la scuola è, per dirla con John Dewey, non semplicemente un luogo che prepara alla vita, ma un luogo di vita autentica, nel quale apprendere sperimentandoli i valori della democrazia.

Attingendo alla feconda esperienza del Movimento di Cooperazione Educativa il volume offre non solo l'orizzonte teorico, ma suggerimenti molto concreti per una scuola che, partendo dal riconoscimento dei diritti dei bambini e delle bambine, dia loro la parola, incoraggiandone e accompagnandone l'azione. Il sogno, che diventa progetto, è di costruire veramente una scuola su misura, luogo di crescita personale e sociale, aperta alla realtà, costruttrice di comunità. La scuola di cui c'è bisogno.

<sup>1</sup> Ministero dell'Istruzione, Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e della scuola del primo ciclo, Roma, 2012.

<sup>2</sup> Papa Francesco, Enciclica Fratelli tutti, 2020.

<sup>3</sup> Morin E., I sette saperi necessari all'educazione del futuro, Raffaello Cortina, Milano 2001, p. 87.

<sup>4</sup> Marina J. A., "Apprendimento-Servizio, Prologo", in Rattle R., L'apprendimento-servizio in Spagna: il contagio di una rivoluzione pedagogica necessaria, PPC, Madrid 2013, p. 6.

Capitolo primo

## Sguardo sui diritti dell'infanzia

A cura di Paola Sartori\* e Annalisa Busato\*\*

È necessario interrogarsi sul perché si è insegnanti, non solo per favorire il raggiungimento degli apprendimenti, ma soprattutto per assumere consapevolmente quel ruolo politico nella scuola necessario a generare il cambiamento della società della quale la scuola fa parte.

Segreteria Nazionale MCE <sup>1</sup>

Il lungo cammino verso il riconoscimento dei diritti

Nelle società del passato il tempo dell'infanzia e dell'adolescenza era considerato un tempo di attesa, di preparazione all'età adulta, un tempo cui non valeva la pena dedicare energie. Nascevano molti bambini e bambine e molti ne morivano nei primi anni di vita, per cui la precarietà era un altro elemento che rendeva poco degno di interesse l'essere umano nel tempo dell'infanzia.

Bambini e adolescenti erano considerati esseri “minori” in quanto incapaci di provvedere a se stessi, da “allevare” e “dirigere” fino al raggiungimento dell'autonomia, “proprietà” dei genitori, che avevano totale facoltà di scelta sulla loro vita e sul loro futuro.

Crescendo affiancavano appena possibile gli adulti nelle attività pastorali e agricole oppure venivano avviati all'apprendimento di un lavoro dipendente.

Quando, oltre ai genitori, a occuparsene erano le “autorità,” i piccoli erano considerati masse da indottrinare in vista dell'adesione incondizionata, una volta divenuti adulti, al potente o all'ideologia di turno e, nel contempo, braccia da sfruttare per il lavoro su più ampia scala, o futuri soldati da preparare alla guerra.

Solo a partire dal secondo Settecento si risveglia una nuova attenzione per l'infanzia come categoria sociale differenziata dal mondo adulto. Si creano

\* Paola Sartori, esperta di psicologia sociale analitica, per molti anni responsabile dei servizi per l'Infanzia e l'Adolescenza del Comune di Venezia, attiva nel MCE.

\*\* Annalisa Busato, già insegnante di scuola primaria, psicopedagogista e redattrice editoria MCE.

istituzioni rivolte alla cura e all'educazione dei bambini e si sviluppano iniziative volte alla lotta contro la mortalità e la povertà infantile.<sup>2</sup>

Con l'introduzione dell'istruzione obbligatoria si verifica un fatto nuovo: l'autorità civile, almeno sulla carta, interferisce nel rapporto tra genitori e figli imponendo ai primi degli obblighi.

La rappresentazione che l'adulto ha del bambino cambia a seconda delle diverse epoche e delle diverse culture. Pensiamo alla distanza che sussiste tra le nostre immagini attuali di bambino e quelle che l'arte, le cronache, la letteratura del passato ci hanno, di epoca in epoca, trasmesso. Nel tempo l'infanzia è stata protagonista di storie, leggende, favolazioni in cui i vissuti dei bambini sono segnati da sentimenti di amore o di odio verso l'adulto, che di volta in volta appare protettivo oppure despota.

Le fiabe propongono spesso rappresentazioni di bambini e bambine vittime della miseria e dell'abbandono, costretti ad affrontare da soli situazioni di pericolo estremo; Pollicino, Hansel e Gretel, i bambini delle fiabe di Andersen indubbiamente adombrano situazioni reali.

Di contro, nell'Ottocento e nel primo Novecento la letteratura ha costruito figure emblematiche di bambini e ragazzi che affrontano peripezie, prove e sacrifici a volte interiorizzando precocemente i valori adulti: da David Copperfield al piccolo Marco di Dagli Appennini alle Ande alle protagoniste di Piccole donne, a Jim Hawkins de L'isola del tesoro. Così come narrazioni su vite esemplari offrono racconti edificanti di atti eroici compiuti a vantaggio della società da piccoli eroi votati al sacrificio come Gavroche, l'indimenticabile "monello" de I miserabili, come il Tamburino sardo, o il fanciullo che secondo la leggenda chiude con un dito la falla della diga salvando l'Olanda, o La piccola vedetta lombarda, o addirittura fanciulli santi oltre che eroici indicati come modelli positivi da imitare come Domenico Savio.

A queste tipologie di piccoli eroi si contrappongono quelle costituite, nella letteratura infantile, da personaggi scaltri e borderline che si destreggiano nel mondo adulto tra piccole forme di trasgressione, o burle e infrazioni di regole: Lazarillo da Tormes, il "monello" del film di Chaplin, Gian Burrasca, i ragazzini de La guerra dei bottoni... Racconti e storie che sembrano quasi rivelare un certo qual timore degli adulti di fronte ai rischi di anarchia, ribellione e fuga dal controllo da parte dei bambini.

Altre volte ancora personaggi come quelli de Il signore delle mosche, o Pinocchio e Lucignolo sono proposti dalla letteratura come esempi negativi a giustificazione di successivi esiti punitivi. Si tratta

spesso di bambini e adolescenti che si arrabattano cercando di provvedere a se stessi, alle prese con peripezie infinite e tentativi degli adulti di ostacolarli. A fronte dei quali nei paesi del Nord Europa, invece, la figura di Pippi Calzelunghe ci presenta un'infanzia autonoma e intraprendente.

La tradizione offre anche storie di bambini rapiti o scomparsi, o preda di "orchi" o seduttori di varia natura. Gli storici ipotizzano che narrazioni di questo tipo contengano riferimenti a situazioni reali, come, ad esempio, Il pifferaio magico, che alluderebbe a rapimenti, nel Medio Evo, di gruppi di bambini da villaggi tedeschi per farne degli schiavi nelle miniere della Slesia.

Ma anche la storia, purtroppo, ci consegna molte vicende di sradicamento e rapimento, bambini africani strappati dai villaggi assieme agli adulti per essere venduti come schiavi all'epoca della tratta, piccoli rapiti da pirati turchi per farne eunuchi schiavi durante le incursioni sulle coste del Mediterraneo. Ma anche, in tempi più vicini a noi, bambini cileni e argentini durante le dittature dati in adozione a famiglie dei relativi regimi dopo aver soppresso i genitori, o altri allevati nell'odio e nell'adesione cieca a ideologie feroci e razziste.<sup>3</sup> Senza dimenticare la cronaca dei giorni nostri che ci presenta situazioni di bambini assoldati dalle mafie,<sup>4</sup> bambini soldato,<sup>5</sup> bambini e adolescenti costretti a lavorare in condizione di schiavitù.

Le cronache e i documenti storici dei secoli passati attestano le dure condizioni di vita cui erano costretti tanti bambini e bambine dei ceti popolari impiegati fin da piccolissimi nel lavoro dei campi e nell'industria: spesso le piccole dimensioni e l'agilità erano sfruttate dagli adulti a proprio vantaggio per l'impiego negli spazi angusti delle miniere, nelle fabbriche durante la prima rivoluzione industriale, nella produzione di materiale bellico durante le guerre mondiali.

Con Jean-Jacques Rousseau e con il Romanticismo si fa strada una nuova concezione del bambino quale portatore di una visione edenica del mondo, pensiero che è stato, però, per due secoli patrimonio di una élite intellettuale e filosofica, mentre i bambini reali continuavano a faticare nelle miniere o nelle filande di Manchester e di altre città industriali.

E non appare molto diversa la situazione attuale: mentre cresce in certi contesti il culto dell'infanzia, i fantasmi del passato si palesano di nuovo nelle figure reali di milioni di bambini che soffrono la fame e l'indigenza, cui manca l'istruzione e la prospettiva concreta di una vita dignitosa. E sempre più ci appare l'evidenza che, dovunque non sono rispettati i diritti, i più colpiti, le prime vittime, sono sempre i bambini e le bambine.

## Diritti dichiarati e diritti disattesi

Alcuni allievi vanno aiutati a conoscere, a richiedere, ad agire attivamente per i propri diritti; per altri l'educazione attiva ai diritti deve significare educazione alla responsabilità, alla solidarietà, senza la quale il diritto dell'altro viene a perdere valore.

Segreteria nazionale MCE<sup>6</sup>

Nella seconda metà del Novecento inizia a farsi strada l'idea che bambini e adolescenti di tutte le età sono non solo destinatari di cure, ma anche soggetti di diritti. Un'idea che, più di trent'anni fa, è stata recepita e articolata in un documento fondamentale, la Convenzione Internazionale dell'ONU sui Diritti dell'infanzia firmata a New York nel 1989.

A differenza di altri documenti internazionali che si limitano a semplici dichiarazioni di intenti, questo, indicando dettagliatamente i diritti dei minori, impegna le istituzioni pubbliche chiamandole a renderli effettivi. È grazie a questa dimensione di concretezza che, negli anni immediatamente successivi alla sua approvazione la Convenzione è diventata legge in quasi tutti i Paesi del mondo. In Italia nel 1991 attraverso la Legge 176 del 1991.

Che non si tratti di dichiarazioni astratte è dimostrato anche dal fatto che alcuni Paesi, ad esempio la Somalia e il Sud Sudan, hanno rifiutato la conversione in legge del documento perché alcune norme che vi sono contenute sarebbero state in conflitto con le consuetudini tradizionali. Ma il rifiuto è venuto anche dagli Stati Uniti, che hanno addotto due motivazioni: la prima riguarda alcune norme in materia penale contenute nella Convenzione che sarebbero state in contrasto con quelle in vigore nella maggior parte degli Stati, che prevedono, in alcuni casi, pene molto severe, fino all'ergastolo, per i minori che commettono reati; la seconda è invece di natura economica, in quanto riconoscere a bambini e adolescenti il diritto all'istruzione, alla sanità e a un'alimentazione adeguata avrebbe comportato la necessità di rivedere il capitolo delle spese pubbliche.

La Convenzione segna un punto di svolta fondamentale perché considera bambini e adolescenti cittadini e cittadine a tutti gli effetti, quindi titolari di diritti fin dalla nascita. Stabilisce inoltre, ed è un fatto rivoluzionario, che i diritti debbano essere loro garantiti a prescindere dalla capacità o dalla possibilità dei genitori di farlo. Nel caso i genitori non possano farsene carico, sono, infatti, le Istituzioni pubbliche che hanno l'obbligo di provvedere.

La legge estende, quindi, la responsabilità della crescita dei cittadini più piccoli dalla famiglia agli Stati e alle Istituzioni di cui gli Stati si dotano per esercitare questa funzione, a sottolineare che le condizioni familiari e



sociali non devono costituire ostacoli al diritto di ciascun bambino ad avere «un livello di vita sufficiente per consentire lo sviluppo fisico, mentale, spirituale, morale e sociale», come dice l'articolo 27.

Quali sono, dunque, i diritti che vengono indicati nel documento?

In primis si tratta, ovviamente, dei diritti attinenti alla sfera dei bisogni fondamentali di ogni individuo, come il diritto a un'alimentazione adeguata, alle cure mediche in caso di bisogno, a un'abitazione adeguata, all'istruzione, alla protezione da violenze, sfruttamenti e discriminazioni di ogni tipo.

Ma la parte più interessante è un'altra: la Convenzione, assumendo che bambini e adolescenti sono cittadini e cittadine a tutti gli effetti, riconosce loro anche alcuni diritti solitamente considerati specifici solo degli adulti.

Tra questi c'è il diritto a ricevere informazioni: «su tutti gli aspetti importanti della vita familiare, della vita delle Istituzioni di cui fanno parte, sugli eventi importanti» (lo dice l'articolo 17). E c'è un altro diritto che fa riflettere, espresso nell'articolo 13: bambini e bambine hanno diritto alla libertà di espressione, cioè devono essere messi in grado di «ricercare e di divulgare idee di ogni specie [...] sotto forma orale, scritta, stampata o artistica, o con ogni altro mezzo a scelta del fanciullo». Considerare importante il diritto all'informazione e all'espressione impone alle Istituzioni pubbliche la necessità di ripensare anche a come si organizza la scuola e a come si mettono a disposizione dei ragazzi le offerte del territorio.

Altre sottolineature richiamano il fatto, già menzionato, che i diritti dei bambini e degli adolescenti vanno garantiti a prescindere dalle scelte dei genitori. Ad esempio, la «libertà di pensiero, di coscienza, di religione» (articolo 14) viene loro riconosciuta anche in dissenso con le scelte della famiglia. È questa una disposizione che comporta, per gli Stati, una grande, delicata assunzione di responsabilità rispetto alla progettazione di interventi a tutela dei minori che cerchino di difendere la loro autonomia dalla famiglia. Scendendo ancor più nel concreto il documento ribadisce anche che negli Stati in cui esistono minoranze nessun ragazzo può essere «privato del diritto di avere una propria vita culturale, di professare e di praticare la propria religione o di far uso della propria lingua assieme agli altri membri del suo gruppo» (articolo 30).

Ma l'importanza del documento e la sua portata «rivoluzionaria» non si fermano qui: le norme prendono in considerazione il problema della qualità della vita da assicurare ai bambini e agli adolescenti. L'articolo 31, infatti, recita: «Gli Stati parti riconoscono al fanciullo il diritto al riposo e al tempo libero, a dedicarsi al gioco e ad attività ricreative proprie

della sua età e a partecipare liberamente alla vita culturale ed artistica.» Perché questo sia possibile, «gli Stati parti [...] incoraggiano l'organizzazione [...] di mezzi appropriati di divertimento e di attività ricreative, artistiche e culturali.»

La Convenzione, quindi, non si è limitata ad estendere ai bambini e ai ragazzi alcuni dei diritti più importanti che già erano riconosciuti agli adulti, ma ha individuato, anche, alcuni diritti “specifici” dei più giovani, come il diritto al gioco, riconoscendo la grande valenza delle attività ludiche per la crescita fisica, intellettuale e sociale e ribadendo quindi l'impegno della comunità a farsene carico.

Si tratta di un riconoscimento importante che dovrebbe indurre a ripensare all'organizzazione della vita dei bambini e alla necessità di prevedere tempi dedicati oltre che alla scuola, anche al gioco, allo sport, alle attività culturali.

Infine, sono fondamentali alcuni articoli che hanno dato il via, in molte città del mondo, a esperienze importanti di partecipazione dei ragazzi alla vita pubblica: l'articolo 12, secondo cui bambini e adolescenti «hanno diritto di esprimere liberamente la propria opinione su ogni questione che li riguarda» e l'articolo 15, che precisa che possono farlo «tramite dei rappresentanti o un organo appropriato».

È a partire da queste norme che nascono, in tutto il mondo, progetti che istituiscono consulte, consigli comunali dei ragazzi e delle ragazze, consigli di scuola, consigli giovanili di quartiere: gruppi in cui, ufficialmente, bambini e ragazzi, eletti democraticamente come rappresentanti dei loro coetanei, possono partecipare alle decisioni che li riguardano nella vita non solo della scuola ma anche della città.

In pratica sappiamo, purtroppo, che al di là delle dichiarazioni di principio, non c'è oggi nessun Paese che rispetti in modo soddisfacente i diritti dichiarati. Non c'è nessun Paese in cui la povertà di una parte dell'infanzia sia stata sconfitta eliminando le gravissime disuguaglianze di partenza; in cui esista una scuola in grado di garantire a tutti e tutte non solo l'accesso, ma anche possibilità di crescita e di formazione adeguate; in cui città “a misura di bambini e bambine” permettano ai minori autonomia di spostamenti e offrano adeguate occasioni di incontro, di gioco, di espressione, di crescita culturale; in cui ragazzi e ragazze possano partecipare significativamente alle decisioni e alle scelte in famiglia, nella scuola, nel territorio.

I rapporti annuali di Save the Children mostrano un panorama in cui la povertà infantile aumenta, in cui i tagli alla sanità, all'istruzione e alla cultura vanno di pari passo con l'aumento della “povertà educativa”, ossia dell'impossibilità, per i ragazzi, di accedere

a offerte culturali: luoghi e occasioni d'incontro, strutture per il tempo libero, possibilità di giocare, scuole capaci di accogliere e far crescere tutti, asili nido e scuole per l'infanzia nei primi anni, fondamentali per la crescita.

Si è inoltre assai lontani dall'aver costruito una "cultura" in cui ogni individuo, sia come singolo sia come partecipe alle Istituzioni, si senta responsabile dell'infanzia. Ancor più lontani si è dal sentirsi responsabili non solo dell'infanzia del proprio Paese, ma dell'infanzia del mondo, e quindi dal sentire l'infanzia del mondo come il bene comune più prezioso.

Cristovam Buarque, politico brasiliano, ministro dell'educazione nel 2003 e 2004, invitato in un'università degli Stati Uniti a esprimere il suo parere in merito alla proposta di internazionalizzazione dell'Amazzonia, si dichiarò d'accordo, ma aggiunse che, come umanista, era portato a sperare che fossero considerati di tutti e tutte, beni comuni non appartenenti a un singolo Paese, oltre all'Amazzonia, anche altre risorse preziose della terra, ossia tutto il patrimonio naturale, le opere d'arte, i resti del passato, le città, ma soprattutto la risorsa di gran lunga più preziosa, ovvero l'infanzia del mondo: «Internazionalizziamo i bambini, trattandoli tutti nello stesso modo senza che si badi al Paese di provenienza, in quanto patrimonio che merita le cure dell'intero mondo. Più ancora di quanto non meriti l'Amazzonia. Se i governanti tratteranno i bambini poveri del mondo come Patrimonio dell'Umanità, non consentiranno che lavorino invece di studiare, che muoiano mentre dovrebbero vivere».<sup>7</sup>

Mettere al primo posto «l'interesse superiore del fanciullo» (lo dice espressamente l'articolo 3 della Convenzione) impegnerebbe davvero a ripensare, in ogni Paese, tutte le grandi scelte per il futuro: le scelte politiche, l'economia, la lotta alle disuguaglianze, il ripudio della guerra, la salvaguardia del pianeta, la configurazione e l'organizzazione delle città e degli spazi pubblici, l'educazione, l'erogazione dei servizi, i trasporti pubblici, le offerte culturali, il tempo libero, l'assetto del territorio...

Il rispetto dei diritti dei bambini e delle bambine passa, inevitabilmente, attraverso l'impegno degli adulti, poiché, a differenza di altre categorie, i minori di età non hanno la possibilità di far valere i propri diritti e di rivendicarli in prima persona.

Purtroppo, lungi dall'essere tenuta in considerazione, la Convenzione è addirittura poco conosciuta, anche da chi si occupa specificamente dei minori di età come genitori, insegnanti, amministratori, politici. E tantomeno viene fatta conoscere, come sarebbe doveroso fare, ai diretti interessati, bambini e ragazzi, soprattutto nelle scuole.

## Generazioni in dialogo

Spesso è difficile, per chi è coinvolto in un rapporto educativo, evitare i molti rischi che si profilano sia sul piano psicologico, che sul piano della percezione e definizione dei ruoli: può succedere, all'adulto, di approfittare della debolezza del bambino per affermare il potere, di cedere al desiderio di compiacere o al narcisismo legato al considerare il bambino un proprio oggetto da esibire. Può anche accadere di "usare" il bambino come proiezione dei propri desideri insoddisfatti, di prolungare e accentuare la dipendenza per non affrontare la fatica di accompagnare verso l'autonomia o la sofferenza del distacco, o di cedere alla spinta all'adulterizzazione precoce per non assumere la responsabilità di un rapporto asimmetrico, rinunciando così, per evitare i conflitti, al proprio ruolo educativo. Per Georges Mauco psicoanalista francese, «il bambino è un simbolo carico di risonanze affettive per l'adulto e, nel caso specifico della scuola, per il maestro. Egli rievoca l'infanzia per colui che non è maturato, con la sua debolezza provoca il sadismo, con il suo bisogno di tenerezza sollecita la seduzione e con il suo scarso controllo pulsionale determina ansia.»<sup>8</sup>

Anche nell'ambito della famiglia le relazioni tra adulti e bambini non sono semplici. In epoca romana col termine *familia* si indicava l'insieme delle "risorse umane" del *pater familias*: moglie, figli, ma anche schiavi, servi, *clientes* cioè postulanti, tutti assoggettati alle sue regole. Ne derivavano atteggiamenti autoritari che potevano tradursi in atti repressivi o violenti. Si tratta di una cultura patriarcale che in forme diverse si è protratta nei secoli e non è priva a volte di permanenze fino ai giorni nostri. A volte con esiti nefasti, se pensiamo alla tragica attualità che vede il permanere delle discriminazioni e violenze subite dalle donne e dei maltrattamenti inflitti ai bambini. Troppo spesso la famiglia resta una struttura di potere.

Il problema dei diritti da riconoscere a bambini e adolescenti si intreccia a quello dell'accompagnamento dalla dipendenza all'autonomia dell'età adulta, percorso che si configura con modalità molto diverse a seconda delle diverse culture di appartenenza. È un percorso in cui l'adulto è chiamato ad assolvere contemporaneamente a due funzioni importanti e in apparenza opposte, la protezione e cura del minore di età, e la promozione dell'autonomia.

Ci sono culture in cui la tutela dell'adulto sul minore dura molto a lungo e culture in cui l'ingresso nell'età adulta, segnato da condivisione di doveri, attività, spazi, responsabilità avviene molto presto.

Jean Le Gal, insegnante del Movimento Freinet francese, instancabile animatore di esperienze e di gruppi di ricerca sulla democrazia partecipativa in famiglia, a scuola, e in tutti i contesti di vita dei bambini e degli adolescenti sottolinea come sia necessario, in tutte queste situazioni, rispettare i

diritti dei ragazzi alla libertà di espressione, di opinione, di essere informati, di decidere insieme agli adulti nelle questioni che li riguardano. Sollecita i genitori a interrogarsi sulla divisione dei compiti e dei poteri in famiglia, sulle modalità di presa delle decisioni, sul diritto di parola, sui ritmi della vita familiare.<sup>9</sup>

Pur essendo cresciuta la consapevolezza generale sui diritti, siamo lontani dall'aver costruito dei contesti sociali in cui il dialogo tra adulti e bambini sia un dialogo alla pari e in cui gli adulti riescano a sottrarsi al rischio di avere come riferimento i modelli di infanzia plasmata dalla cultura in cui sono immersi: il "bambino-consumatore", sommerso da oggetti inutili e cure eccessive destinatario delle pressanti attenzioni del mercato, e il bambino "proprietà privata", chiuso nel ristretto ambito familiare, proiezione e prolungamento delle aspirazioni dei genitori.

Siamo lontani soprattutto da un'idea di responsabilità sociale della comunità che dovrebbe essere chiamata, in tutte le sue componenti, a farsi carico della qualità della vita dei ragazzi, e a tutelarli se necessario dalla negligenza e a volte dalla violenza degli adulti.

La convivenza tra adulti e bambini, soprattutto tra adulti e adolescenti, è spesso segnata da conflitti, e il problema della responsabilità dei minori di età e dei provvedimenti da adottare di fronte a comportamenti gravemente lesivi dei diritti degli altri ha sempre agitato dibattiti e indotto a scelte diverse da parte dei genitori e delle istituzioni educative e giuridiche. Vi sono Paesi in cui ai minori di età responsabili di reati vengono inflitte le stesse pene riservate agli adulti, altri in cui prevalgono alcune considerazioni importanti: l'idea che l'acquisizione di una morale autonoma sia un processo graduale verso la conquista di un pensiero reversibile capace di cogliere i nessi tra azioni e conseguenze; che il controllo delle pulsioni distruttive è spesso il risultato di un lungo processo che ha bisogno di cura e di interventi educativi appropriati; che quasi sempre i comportamenti distruttivi messi in atto dai ragazzi sono legati a esperienze negative o traumatiche vissute in precedenza.

In ogni caso, come sostiene con forza Mauro Palma, Garante dei diritti delle persone private della libertà, «va sostenuto sempre che si tratta di problemi educativi e non di ordine pubblico e che occorre percorrere la strada della cura, del risarcimento delle ferite subite, dell'inserimento in contesti formativi umani e umanizzanti.»<sup>10</sup>

La Convenzione ci dice che i bambini, le bambine e gli adolescenti hanno il diritto di dire il loro parere e che gli adulti hanno il dovere di ascoltarli. Non è un compito facile. È difficile ascoltare davvero, è faticoso, richiede pazienza, curiosità, e rinuncia alla presunzione di sapere in anticipo quello che ci diranno.

Ancor più difficile risulta, per gli adulti, prendere sul serio il passaggio della Convenzione che sottolinea: «il loro parere deve essere tenuto in considerazione». Valerio Neri di Save the Children afferma: «spesso dimostrano di avere idee chiare sui loro bisogni e ci possono aiutare a capire, e a trovare le soluzioni più giuste... se solo fossimo capaci di ascoltarli. [...] i bambini raccontano, ma nessuno li ascolta. Il nostro impegno è anche quello di prestar loro orecchio e restituire loro la voce».<sup>11</sup>

Nella nostra cultura, bambini e adolescenti risultano essere spesso poco ascoltati anche quando appaiono destinatari di cure assidue e attenzioni ininterrotte: «a caratterizzarci oggi è l'individualismo, un iperinvestimento sui figli, che non sono mai stati così al centro dell'attenzione della loro famiglia. Mai così programmati, voluti, cercati [...] crescono in una società che li ha molto precocizzati. Vengono investiti narcisisticamente da padri e madri che puntano tutto sulla loro riuscita.»<sup>12</sup>

L'ascolto è, quindi, un traguardo da raggiungere, ancora più difficile da conseguire quando esperienze negative hanno lasciato in eredità, nei bambini, diffidenze, rabbie, rancori che non possono essere espressi in parole.

Oreste Brondo, maestro, racconta quanto sia difficile, nella sua classe, costruire un clima di ascolto e di rispetto: «Basta una piccola scintilla e vengono fuori rabbie, tristezze, frustrazioni che vengono da lontano. Dal cuore stesso delle loro vite. Come può un insegnante lasciare fuori dalla scuola tutto questo e limitarsi a chiedere prestazioni attinenti solo alla sfera delle materie che insegna? Il solo pensiero mi provoca la nausea». Parte perciò da questo groviglio di emozioni per cercare, faticosamente, di costruire un dialogo. «... è una fatica immensa, ma è ciò che rende la scuola degna di essere vissuta: per tutti quelli che ne fanno parte. Piccoli e grandi.»<sup>13</sup>

“In pratica”

La scuola non basta: come una città diventa laboratorio sociale

Paola Sartori

Le nostre città sono spesso simili a grandi fortezze le cui mura, anziché proteggere, chiudono i soggetti più fragili che le abitano dentro spazi dove non mancano, oltre a opportunità, rischi e pericoli. Sono castelli divisi al loro interno in spazi distinti, separati da muri, staccionate e fossati spesso invisibili agli occhi ma ben presenti agli abitanti. All'interno bambini e ragazzi crescono e apprendono, non solo frequentando le scuole, ma anche vivendo nei luoghi che la città mette a loro disposizione, incontrando altri, praticando attività nel tempo libero...

Le nostre città sono popolate da bambini e ragazzi tra loro simili per la fase evolutiva che attraversano, ma differenti per genere, cultura di appartenenza, stato sociale ed economico... Spesso a rischio di “esclusione reciproca” se la vita si svolge solo nello spazio assegnato loro dalla sorte, ovvero nel contesto in cui abitano con la loro famiglia frequentando esclusivamente il proprio gruppo sociale o altri molto simili.

La struttura attuale delle città, unitamente alle condizioni di partenza dei bambini e ragazzi, spesso non permette loro di fare, anche al di fuori della scuola, quell'esperienza di incontro con le diversità e le differenze che è necessaria per il formarsi di un pensiero autonomo, critico e personale.

Per diventare un cittadino “sovrano”, come diceva don Milani, occorre infatti ampliare le proprie conoscenze, confrontarsi con le contraddizioni e con il diverso da sé, consolidarsi nella propria identità rimanendo, nel contempo, flessibile. Questa nostra epoca richiede, per potere vivere da protagonisti attivi il proprio tempo, la capacità di entrare e uscire da mondi diversi quali la famiglia, il lavoro, la scuola; per riuscire a so-stare quotidianamente con molti gruppi diversi necessita apprendere e crescere attraversando molte differenze.

Zygmunt Bauman per descrivere la vita in questa nostra “società liquida” quasi priva di strutture stabili e in continua mutazione, ci regala la metafora del pattinatore, che porta con sé alcune riflessioni: da un lato si è costretti a essere in continuo movimento per far sì che il ghiaccio non si rompa; dall'altro è necessario procedere restando attenti a non scontrarsi con gli altri. Non ci sono semafori, è l'abilità unita a competenza, la flessibilità unita al senso di reciprocità che possono aiutare a procedere. Pertanto, alle nuove generazioni viene richiesto di trovare la strada dell'adulità e della vita autonoma riuscendo ad abitare un mondo in continuo cambiamento, dove rigidità e isolamento possono portare con sé disagi e disadattamenti se non addirittura marginalità ed esclusione.

È vero che nelle città di oggi non mancano le opportunità e gli spazi di crescita dove bambini e ragazzi possono fare esperienza, ma il percorso che porta ad utilizzare le risorse culturali, educative e ricreative presenti non è di semplice accesso ai più.

La città, il territorio, per non rendere vana l'azione della scuola, dovrebbero accompagnare bambini e ragazzi ad essere attori protagonisti del proprio tempo storico costruendo un contesto in cui sia possibile superare muri e confini che dividono le generazioni, i generi, soprattutto i gruppi sociali avviando un percorso capace di garantire ai più piccoli offerte, occasioni di incontro e di scambio ed esperienze condivise tra diversi.

Molte città hanno cercato di intraprendere questo percorso.

A Venezia, negli ultimi anni, si è intrapresa questa strada, perseguendo l'intento di costruire una città che sia un laboratorio sociale con bambini e ragazzi. La città – amministratori e Servizi in dialogo con la scuola e con le associazioni – ha provato ad attivare alcune situazioni per abbattere i muri e fare in modo che le offerte del territorio siano fruibili per tutti. Ha cercato di diventare un laboratorio sociale territoriale.

È stato necessario, innanzitutto, superare alcune rappresentazioni stereotipate sui diritti dei bambini, tenendo conto –davvero– dei loro bisogni e desideri e cercando di costruire le condizioni affinché i diritti vengano espressi ed esercitati, modificando di conseguenza la città stessa. L'obiettivo primario è quello di favorire l'incontro e lo scambio tra i diversi gruppi e individui che abitano il territorio, quindi di sostenere le diverse realtà (istituzioni, associazioni, gruppi, privato sociale...) nell'intraprendere esperienze condivise tra bambini e ragazzi diversi per genere, età, cultura di appartenenza, gruppo socioeconomico e, perché no, anche offrire loro esperienze intergenerazionali. Ovviamente andando a garantire la presenza di contesti dove fare queste esperienze.

Gli interventi sono stati fatti tenendo presenti quattro grandi direzioni in cui avviarsi e sperimentare: ri-aprire gli spazi fisici; ri-aprire gli spazi mentali; ri-aprire spazi istituzionali ed extraistituzionali; ri-pensare il concetto di centro-periferia.

Ri-aprire gli spazi fisici. Si è cercato di rivisitare alcuni utilizzi degli spazi che stanno alla base del nostro vivere sociale e soprattutto del rapporto tra adulti e bambini. Si tratta degli spazi importanti che qualificano una città: parchi, giardini, piazze, palestre, spazi pubblici all'aperto e al chiuso. Si è fatto in modo che non fossero dedicati a una sola specifica attività e categoria di persone. I luoghi pre-definiti finiscono, infatti, per essere limitati, escludenti, incapaci di consentire un facile accesso a tutti. Le nostre città hanno bisogno di spazi polifunzionali, atti a favorire l'incontro, lo scambio, il meticcio, la cooperazione.



Perché questi spazi siano davvero “aperti”, necessita presidiarli perché non vengano colonizzati in modo negativo o rischioso, diventando spazi chiusi perché non frequentabili in sicurezza da tutti. Uno spazio strutturato come aperto e quindi “bene abitato” diventa contesto esperienziale dove praticare la conoscenza delle regole per essere cittadini e in cui può iniziare a svilupparsi un sentimento di appartenenza e quindi di cittadinanza.

Come? Attraverso la realizzazione di esperienze multiple, tra loro diverse, capaci di aggregare “educativamente” bambini e bambine, ragazzi e ragazze di diverse provenienze, consentendo loro anche di fare proposte concrete per abitare e fruire al meglio di quegli spazi. E ascoltando davvero le loro proposte, iniziando a promuovere la partecipazione dei più giovani e considerandola come uno dei motori del cambiamento e dello sviluppo cittadino.

Sono situazioni che è indispensabile creare per evitare che la scuola rappresenti l'unica esperienza educativa di incontro tra diversi, perciò insufficiente per la formazione dei ragazzi.

Annualmente una grande manifestazione cittadina, Dritti sui Diritti, si propone di sensibilizzare la cittadinanza sulla necessità di tener conto dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza e di rendere visibili alcune opportunità offerte ai ragazzi in città. Si realizza grazie all'incontro di un'ottantina di Soggetti diversi – pubblici, privati, del terzo settore e dell'associazionismo – impegnati nel corso dell'anno con le proposte più varie (ludiche, animative, culturali, artistiche, sportive...) a garantire a bambini e ragazzi le migliori condizioni di esercizio effettivo dei propri diritti.

Ne nasce, per dieci giorni, una sorta di kermesse: decine di iniziative distribuite sul territorio, collocate in ogni area della multiforme città, nei territori di acqua e di terra, nelle isole come nelle periferie che sfumano nella campagna. Tutte iniziative che trasformano anche visivamente e in modo simbolico la città in un laboratorio sociale in cui i diversi soggetti si confrontano, progettano e programmano l'attivazione di nuovi spazi e occasioni di incontro e di proposte.

Nel contempo, la comunità adulta viene coinvolta in momenti di incontro, in esperienze interattive in cui provare a pensarsi ed agire come comunità educante per tutti i bambini e ragazzi della città; in cui aprirsi ad esperienze di solidarietà verso i più piccoli e di “appoggio” tra nuclei familiari.

Ri-aprire gli spazi mentali. È l'impresa più difficile, ma necessaria. Si tratta di decostruire il concetto di genitorialità inteso come proprietà dei figli per assumere una rappresentazione di genitorialità sociale, indispensabile ad accompagnare la crescita di ognuno e di tutti i piccoli presenti nella comunità cittadina. La genitorialità sociale chiama in causa tutti gli adulti di un territorio, chiamati a occuparsi della qualità della vita dei giovanissimi. Analogamente occorre uno sforzo collettivo per decostruire il

concetto di figlio quale “proprietà” di una coppia genitoriale, per traghettarlo verso l’idea di un soggetto in crescita di cui tutto il gruppo sociale, la comunità tutta, si deve prender cura, come recita il famoso proverbio africano: per crescere un bambino ci vuole un intero villaggio.

Solo se si riesce a ricostruire in questo modo le rappresentazioni imperanti nella nostra cultura e soprattutto nel nostro agire quotidiano, si potrà favorire la creazione di una comunità adulta capace di esercitare una responsabilità collettiva nei confronti di piccoli e giovani.

L’apertura di spazi mentali di questo tipo fa sì che diventi cura di tutti l’accoglienza e l’accompagnamento di minori fragili. Un’attenzione particolare, ad esempio, richiede, nella nostra città, l’affiancamento dei percorsi di integrazione di bambini e ragazzi rom e sinti; di bambini e adolescenti autoctoni provenienti da famiglie vulnerabili, deboli culturalmente e socialmente; di minori stranieri non accompagnati e ragazzi neoarrivati.

Questi accompagnamenti richiedono un vero e proprio rovesciamento del punto di vista, una rotazione di 180 gradi degli spazi mentali della comunità adulta, a partire da chi, per professione, si occupa di bambini e ragazzi, quali insegnanti, educatori, operatori sociali. Richiedono un vero ribaltamento per riuscire ad aprire dialoghi reciproci, comprensione dell’altro e connessione con le regole sociali. Uno sforzo ri-creativo non indifferente per cambiare anche la rappresentazione di sé e del proprio ruolo sociale: non solo come aiuto, mano tesa, ma come soggetto partecipe di un cambiamento reciproco in atto.

L’esperienza ci dice che per “aprire davvero la mente” di tutti gli attori sociali coinvolti, necessita iniziare a interrogarsi provando a farlo insieme.

Una città che si muove per farsi laboratorio sociale non può che iniziare mettendo a fuoco i soggetti, iniziando sia a vedere concretamente i bambini e i ragazzi per provare ad aprire con essi nuove inter-relazioni, sia a coglierne i bisogni di crescere avendo accanto persone che se ne prendano cura, di avere un’istruzione, di partecipare ed esprimersi, di essere ascoltati.

Talvolta accade, nelle nostre città-castello, che i ragazzi siano trattati dalle famiglie di origine come “risorsa propria”, e non come persone a sè stanti. Altre volte si sono incontrate situazioni ancora più rischiose: ragazzi intrappolati in reti più o meno criminali, dalle quali urge separarli per incamminarli in una strada di sviluppo e rispetto della differenza e dell’unicità del soggetto. Da qui il tentativo di avviare e soprattutto mantenere, tra addetti ai lavori e cittadini, momenti di confronto ed elaborazione capaci di garantire a bambini e ragazzi vulnerabili percorsi educativi, di accoglienza e di supporto alla crescita adeguati ai loro bisogni e, perché no, ai loro desideri.

Ri-aprire spazi istituzionali ed extraistituzionali. Una delle tappe necessarie in questo percorso trasformativo è avviare uno scambio tra soggetti diversi, che possano costruire un Patto educativo: enti locali e cittadini, scuola e Servizi, associazioni e autorità giudiziarie, parrocchie, forze dell'ordine...

Per realizzare un utile scambio, e ancor più per costruire un Patto educativo condiviso, è necessario garantire le condizioni di un percorso articolato in incontri e dialoghi, al fine di persuadere ciascuno ad andare oltre la propria particolare vision del bambino: solo come alunno, o solo destinatario di assistenza sociale, o solo atleta, o scout, o parrocchiano...

È quindi necessario che ciascuna di queste istituzioni e di questi soggetti non si limiti a guardare al proprio "pezzo" di bambino, ma possa riuscire a pensarlo, sempre, come una persona nella sua interezza, nel suo essere già persona e cittadino "completo", titolare di pieni diritti compreso quello alla partecipazione attiva alle decisioni che fanno della città una comunità sociale.

Per raggiungere questo obiettivo la città ha attivato l'esperienza del Pool scuola e della Rete ad Alta Intensità Educativa.

La creazione di un Pool scuola, composto da educatori dei servizi comunali per l'infanzia e l'adolescenza, ha messo al centro l'obiettivo di aprire fisicamente e mentalmente lo spazio proprio dei contesti scolastici attraverso un lavoro di continua tessitura di relazioni con quel mondo.

Il Pool scuola collabora con tutti gli istituti e plessi scolastici cittadini aprendo interlocuzioni per realizzare progetti dentro alla scuola con insegnanti, dirigenti, genitori e ragazzi stessi sui temi della crescita: dei sogni e dei bisogni, dei rischi e delle opportunità che porta con sé. Attraverso questa rete di relazioni umane e professionali il Pool sviluppa la capacità di intercettare precocemente i segnali di disagio e, nel contempo, le possibilità di realizzare esperienze di concreta inclusione sociale e scolastica.

Analogamente si è proceduto con i contesti del tempo libero andando a creare una Rete ad Alta Intensità Educativa, composta da associazioni ed enti – tutti i soggetti che popolano il territorio e offrono a bambini e ragazzi occasioni di incontro e crescita nel tempo libero, ma anche scuole – offrendo loro la possibilità di conoscersi e collaborare.

La proposta agli adulti, agli enti e alle associazioni è di sottoscrivere un Patto Educativo diretto a contrastare le povertà educative e garantire condizioni di inclusione sociale, tenendo presente l'impegno di dare a tutti la possibilità di accedere alle diverse attività formative e ludiche attivate nel territorio.

All'interno della Rete l'Amministrazione comunale in collaborazione con Save the Children non solo coordina, ma anche offre ai diversi Soggetti as-

sociativi la possibilità di incrementare le loro offerte attraverso piccoli, ma diffusi, affidamenti di servizio. In tal modo si popola il territorio di occasioni dirette a sviluppare creatività e competenze, ad aumentare relazioni sociali ed affettive. Il tutto nell'intento di contrastare uno dei maggiori rischi per la crescita: l'isolamento sociale dei bambini e delle loro famiglie.

Entrambi, sia il Pool scuola che la Rete ad Alta Intensità educativa, scommettono sul plusvalore garantito dall'interconnessione istituzionale dei diversi contesti di crescita e dei diversi adulti che li garantiscono: solo una fitta rete di conoscenza e attenzione da parte del mondo adulto può infatti, a fronte di una realtà complessa e difficile come quella in cui si trovano a crescere tutti i bambini oggi, provare a intercettare i segnali di difficoltà che i più piccoli esprimono.

Ma non solo: grazie all'interconnessione fra tutti diventa possibile scoprire tempestivamente risorse sociali e umane, sviluppare forme di solidarietà e vicinato che possono aiutare a garantire, a bambini e ragazzi, contesti capaci di proporre esperienze "nutrienti" a supporto dello sviluppo dell'identità personale e sociale di ciascuno.

Ri-pensare il concetto di centro-periferia. Dobbiamo superare l'idea del centro città come luogo privilegiato nell'utilizzo delle opportunità formative. Laddove un tempo il centro corrispondeva ad una popolazione benestante e la periferia alla presenza di povertà economica, oggi è chiaro che la misura economica non è più così rigidamente collocata e soprattutto non è sempre il fattore dirimente tra integrazione ed esclusione. L'accesso ai servizi, alle opportunità culturali, economiche, educative non è strettamente dipendente dalla mappa geografica del territorio; spesso dipende dalle mappe culturali che abitano nelle menti dei soggetti, delle famiglie, degli educatori. Sia in centro che in periferia si vede, si chiede, si desidera, si fatica per avere ciò che si conosce e che si riconosce come importante.

Dunque, è dirimente una questione che riguarda le cornici culturali, ovvero i valori e i modelli di riferimento: da essi e dal loro mutamento possono generarsi cambiamenti negli atteggiamenti e nei comportamenti. Si prova a rimuovere alcune povertà culturali e a produrre utili trasformazioni nei rapporti tra centri e periferie da una parte rendendo più ambiti i percorsi di scolarizzazione, dall'altra generando partecipazione sociale, cooperazione e scambio tra diversi soggetti nei micro-contesti di quartiere e di borgata, attraverso la realizzazione di laboratori, rivolti sia ai bambini e ragazzi che ai genitori, dove fare esperienze ludiche e culturali.

Funziona tutto questo? È utile? Produce cambiamenti?

Sono domande sempre aperte che impegnano a un'attenzione costante.

La città si popola della presenza dei più piccoli, alcuni spazi si modificano, alcuni adulti avviano esperienze concrete di solidarietà, ma laddove ci si ferma, si sospende l'incessante lavoro di tessitura delle proposte e delle relazioni, l'esperienza tende a frammentarsi in occasioni di incontro sconnesse; a impallidire allontanando il forte messaggio sui diritti di bambini e adolescenti ad usare spazi e tempi della città.

Ne consegue che il laboratorio sociale "non può e non deve" chiudere mai, ma deve costantemente trovare e inventare modi diversi per riproporsi, per coinvolgere piccoli e grandi. Diritti e solidarietà non sono mai conquiste definitive, sono territori che vanno continuamente attraversati, sostenuti e risignificati.

Si procede senza smettere mai di interrogarsi, dubitare, ripensare, intorno al concetto di cosa sia realmente il diritto alla cittadinanza che si vuole garantire a bambini e ragazzi e che deve essere un problema di tutti, non solo della scuola.

È il diritto a crescere in contesti minimi di rispetto, salute, istruzione e accompagnamento allo sviluppo? È il diritto di incontrare adulti capaci di ascoltare bisogni e potenzialità? È il diritto di incontrare coetanei con i quali fare esperienze di partecipazione attiva alla costruzione dei propri spazi di vita? È il diritto di "contare" e non di "essere contati"?

È ognuna di queste cose e farle stare insieme è il nostro problema. La ricerca è in corso e il cantiere è aperto!!!

Funziona? È utile? Produce cambiamenti?

L'attenzione continua ai contesti scolastici cittadini, la continua tenuta dei rapporti professionali e interpersonali, aiutano a cercare e creare modi sempre nuovi di incontro fra i diversi Soggetti istituzionali ed extraistituzionali: aumentano così impegno e consapevolezza che bambini e ragazzi crescono e diventano cittadini solo se tutti operano a garanzia che ciò accada.

Il faro che illumina la direzione comune è un dubbio, una domanda permanente, sempre la stessa, anche di fronte a situazioni grandi e piccole di trasgressioni, violenza, sfruttamento, tratta, abuso, deprivazione gravissima...: come aiutare bambini e ragazzi a emanciparsi dalla condizione di "proprietà altrui", a percorrere un cammino verso l'autonomia, per diventare protagonisti attivi della propria vita?

Le sperimentazioni accennate, con parecchi anni alle spalle, stanno operando tutte a partire dal pensare ai bambini e ai ragazzi in quanto tali, nella loro interezza di persone, cittadini già fin dai primi mesi di vita e che quindi, fin da subito, debbono poter essere messi in grado di esercitare il proprio diritto di cittadinanza. È possibile? Sì, se tutti gli adulti, non solo i genitori e gli insegnanti, riescono a pensarsi come una comunità educante continuamente in gioco nel laboratorio sociale cittadino,

e se agiscono di conseguenza.

Bisogni e diritti: strumenti e pratiche nel sociale

Vania Comelato\* e Marta Girardi\*

L'importante programma di intervento nazionale PIPPI, messo in atto in vari territori,<sup>14</sup> ha come obiettivo aiutare i bambini in situazione di disagio e prevenire l'istituzionalizzazione. Le persone coinvolte (operatori dei Servizi ma anche insegnanti, familiari...) si pongono il problema di promuovere i diritti dei bambini, quindi di attrezzarsi per conoscere il più possibile i bisogni di cui i bambini sono portatori, non solo come individui, ma anche i bisogni dei bambini inseriti nella comunità.

È importante, infatti, che la comunità educante costituita da scuola, Servizi, associazioni, si confronti sui bisogni collettivi propri dell'infanzia e dell'adolescenza e possibilmente, di conseguenza, agisca in modo condiviso per garantire sul territorio una serie di opportunità di crescita a tutti i bambini e i ragazzi che lo abitano. Offrendo occasioni che possono essere di apprendimento ed espressione di sé, di sviluppo della creatività e delle competenze e quanto altro serve per intraprendere percorsi "sani" di crescita.

All'interno della comunità educante una funzione specifica viene svolta dai Servizi sociali dedicati all'infanzia e all'adolescenza, ovvero quei Servizi cui la società civile ha affidato, attraverso precisi pacchetti normativi, i compiti specifici correlati alla tutela dei diritti dei minori di età.

È all'interno di questo particolare ambito della cura, protezione e tutela dei minori di età che si collocano alcuni strumenti che vengono utilizzati e che sono considerati patrimonio comune di tutti i Servizi sociali.

La città di Venezia ha inserito questi strumenti in un lungo percorso di revisione degli orientamenti, delle cornici teoriche e delle pratiche di lavoro con i bambini e i ragazzi in potenziale condizione di rischio e con le famiglie in condizione di vulnerabilità.

Uno di questi strumenti è il Mondo del Bambino. Si tratta di uno strumento elaborato nell'ambito di una sperimentazione svolta in collaborazione col Dipartimento di Sociologia e Pedagogia applicata dell'Università di Padova.

Il Mondo del Bambino consiste in una rappresentazione grafica, l'immagine di un triangolo equilatero in cui ogni lato rappresenta una delle tre dimensioni prese in considerazione: i bisogni del bambino; le funzioni genitoriali e delle altre figure adulte di riferimento; i supporti dati dai

\* Vania Comelato, educatrice professionale presso il Servizio Infanzia e Adolescenza, Comune di Venezia, referente territoriale per il programma nazionale "PIPPI".

\*\* Marta Girardi, educatrice professionale presso il Servizio Infanzia e Adolescenza del Comune di Venezia, attiva nel Programma Nazionale "PIPPI".