

**Comune di Modena**  
Assessorato all'Istruzione, Politiche per l'Infanzia  
Autonomia Scolastica, Rapporti per l'Università



VIVERE  
LA CITTÀ  
DI OGGI  
**PROGETTARE**  
**LA CITTÀ**  
**DI DOMANI**

LA VOCE  
DEI BAMBINI  
E DEGLI ADOLESCENTI  
NELLA SCUOLA  
E NEL TERRITORIO



ATTI DEL CONVEGNO  
**MODENA**  
**18/19 NOVEMBRE 2005**

**A cura di** Comune di Modena

Assessorato all'Istruzione, Politiche per l'Infanzia,  
Autonomia Scolastica, Rapporti con l'Università

Ufficio Modena Città Educativa  
Progetti per l'Infanzia e l'Adolescenza

**Progetto grafico:** Antonella Battilani

**Foto:** Studio Cento29

**Stampa:** Artestampa, Modena, novembre 2006

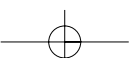
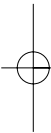
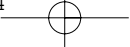
Il presente volume racchiude gli atti del  
Convegno organizzato dal Comune di Modena  
- Assessorato all'Istruzione, Politiche per  
l'Infanzia, Autonomia Scolastica, Rapporti con  
l'Università "**Vivere la città di oggi.**  
**Progettare la città di domani**" che si è  
svolto a Modena presso il Forum Monzani il 18  
e 19 novembre 2005.

La riproduzione dei testi è consentita previa  
citazione della fonte.

[www.comune.modena.it/istruzione](http://www.comune.modena.it/istruzione)

**INDICE**

GIORGIO PIGHI Introduzione	Pag. 5
ANNA MARIA DAPPORTO Politiche integrate e percorsi condivisi	Pag. 9
MAURIZIO GUAITOLI La partecipazione dei bambini e degli adolescenti alle politiche della comunità	Pag. 13
ADRIANA QUERZE' Prendere parte alla città, prendere parte alla scuola	Pag. 15
<b>Partecipare per progettare la città di tutti</b>	Pag. 23
GIANDOMENICO AMENDOLA Chi progetta per chi... A proposito del bambino e della città	Pag. 25
GIANCARLO PABA I bambini costruttori di città e di ambiente	Pag. 33
PAOLO CASTELNOVI I bambini e la città: idee in movimento	Pag. 49
ANA MARIA SOLIS - ANGELO FERRARI Prendiamoci cura del nostro quartiere. Informare e sensibilizzare i bambini e le loro famiglie sulle trasformazioni della città	Pag. 57
GIOVANNI VILLANTI La città promessa: una questione di urbanità	Pag. 61
<b>Partecipare per imparare la democrazia</b>	Pag. 65
MATILDE CALLARI GALLI I rischi dell'incontro. Partecipazione, aree metropolitane, differenze	Pag. 67
DONATA FABBRI Abitare i contesti del crescere: saperi, emozioni, partecipazioni	Pag. 79
VANNI BULGARELLI Esperienze, partecipazione e cittadinanza dei ragazzi nella città che cambia	Pag. 87
FRANCESCO RAPHAEL FRIERI Democrazia partecipativa e democrazia deliberativa	Pag. 99
CHIARA FRANCHINI Il Parlamentino dei ragazzi - Scuola Secondaria di 1° grado "Ferraris"	Pag. 105
TOMMASO FREGNI Gli spazi della democrazia nella scuola secondaria superiore	Pag. 109
STEFANO TRIPI Giovani, istituzioni, partecipazione. Esperienze e riflessione	Pag. 111



# INTRODUZIONE

**Giorgio Pighi**

*Sindaco di Modena*

Il 20 Novembre è la giornata dei diritti universali dell'infanzia e dell'adolescenza e noi pensiamo che sia doveroso trovare le forme più adeguate per celebrarla, perchè una società che mette al centro della propria attenzione i diritti dei bambini e dei ragazzi è una società che investe sul proprio futuro tracciando precise direttrici di crescita e di sviluppo.

Con questo Convegno intendiamo dunque fare il punto sui temi che riguardano la centralità dell'infanzia e dell'adolescenza nella vita della città e affrontare il tema della partecipazione, come esercizio di cittadinanza attiva finalizzata ad accompagnare i bambini e gli adolescenti nel complesso percorso verso la costruzione della loro identità sociale.

Partecipano ai lavori del Convegno numerose classi e rappresentanze degli studenti delle scuole medie superiori di Modena; queste presenze, le loro testimonianze ed esperienze dimostrano, contrariamente ad uno stereotipo e a un pregiudizio diffusi, che i giovani sono interessati alla partecipazione e sono disponibili ad essere coinvolti, se le Istituzioni trovano i canali e i modi giusti per ascoltare.

Va ricercata la sintonia tra scuola, Istituzioni e famiglie, assieme all'associazionismo, perché questi sono i principali soggetti con responsabilità educanti di una comunità, e la collaborazione tra i diversi protagonisti della vita sociale e civile di Modena è un patrimonio consolidato per conseguire obiettivi condivisi, grazie ad una profonda tradizione di sensibilità verso i bisogni dei ragazzi.

Lo testimonia anche l'evoluzione della progettualità complessiva espressa dalla città nel corso degli anni, partendo dall'idea di Modena Città delle Bambine e dei Bambini, passando attraverso una concezione di Città per l'Infanzia e l'Adolescenza e ponendosi ora l'obiettivo più maturo e ambizioso di essere "Città Educativa".

E' un percorso, questo, che ha come solidi punti di riferimento le indicazioni dell'O.N.U. sui diritti dei bambini e il documento dell'U.N.I.C.E.F. che individua i "nove passi per l'azione" per costruire città amiche dell'infanzia, mettendo sempre le bambine e i bambini al centro delle scelte politiche, amministrative e normative e delle strategie di sviluppo e della trasformazione urbana.

E' una cultura che ci appartiene: la partecipazione è uno dei cardini della vita

democratica di Modena e il protagonismo dei cittadini più giovani, bambini, ragazzi, adolescenti è uno dei terreni di lavoro che ha visto convergere da diversi anni l'impegno della Amministrazione, dei tecnici, degli educatori e degli operatori scolastici insieme alle famiglie.

Gli scenari per l'infanzia e l'adolescenza che si delineano grazie ad una molteplice convergenza di itinerari didattici, di percorsi formativi, di progetti, di opportunità messe a disposizione dei bambini e dei ragazzi di Modena, sono testimonianza di una realtà ricca di stimoli e di progettualità, ma soprattutto ispirata ad alcuni principi centrali attorno ai quali fare ruotare la vita e lo sviluppo della città.

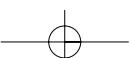
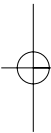
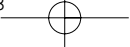
Non è un caso se uno dei progetti più rilevanti degli ultimi anni è stato dedicato agli "Esercizi di Democrazia" e alla valorizzazione della partecipazione e della responsabilità civica, del protagonismo nel rapporto con le Istituzioni. A partire da questo patrimonio, che fa perno attorno alla partecipazione e al confronto, si è cercato concretamente di rispondere alla domanda se è possibile rendere la nostra città, cioè i parchi, le strade, le stesse abitazioni, meno ostili ai bambini e ai ragazzi, sperimentando nuove tipologie di intervento e una politica degli spazi che aumenti la qualità urbana nella sua interezza e nella sua complessità.

I bambini di Modena sono stimolati ad essere architetti, designer, progettisti di spazi urbani: abbiamo ormai un significativo patrimonio di esperienze di urbanistica partecipata e di attivo coinvolgimento dei bambini nella progettazione dell'arredo urbano, dei giochi da collocare nei parchi, delle strade, delle piazze, delle zone di nuovo insediamento, delle case, perchè i contesti residenziali e dei servizi possano costituire, attraverso la loro qualificazione pedagogica, un percorso ricco e non deprivante per l'infanzia.

Una città a misura di bambino è garanzia di qualità urbana, in una visione più complessiva di miglioramento della qualità della vita. Si tratta di dare forma concreta all'idea di una città che cambia, si trasforma, migliora gli standard di vivibilità. E' una impostazione culturale complessivamente fondata sul presupposto della qualità, da cui prendono avvio le riflessioni e le "prove di laboratorio" che abbiamo promosso, a partire dal tema di fondo della riqualificazione urbana per rendere la città più bella e funzionale, più vivibile, anche grazie al perseguimento di uno sviluppo sostenibile che abbiamo assunto come orientamento strategico per il futuro di Modena.

La sostenibilità, la qualità ambientale, l'applicazione locale di Agenda 21, che è lo strumento per valorizzare il rapporto quotidiano dei cittadini con i temi dell'ambiente, sono elementi da cui non si può prescindere nel momento in cui si operano scelte per il miglioramento della qualità urbana. E' un contesto nel quale, tra l'altro, si inseriscono i progetti di mobilità nella città del futuro, con la massima incen-

tivazione dei trasporti pubblici e non inquinanti, per perseguire l'obiettivo di un significativo cambiamento anche delle nostre abitudini e dei nostri stili di vita, da cittadini più coscienti e responsabili in grado di esercitare ancora di più l'alto senso civico che da sempre appartiene a questa città e al suo ruolo educante nei confronti delle nuove generazioni.





## **Politiche integrate e percorsi condivisi**

**Anna Maria Dapporto**

*Assessore alla promozione delle politiche  
sociali ed educative per l'infanzia e l'adolescenza  
Regione Emilia - Romagna*

E' con grande piacere ed interesse che partecipo a questo convegno, organizzato dall'Assessorato all'Istruzione, Politiche per l'infanzia, Autonomia Scolastica e Rapporti con l'Università, per molte ragioni; fra queste la percezione che, ancora una volta, il Comune di Modena, affrontando il complesso tema dei bambini e degli adolescenti come interlocutori diretti delle istituzioni, come cittadini, abbia colto, in anticipo, il bisogno di affrontare con loro la grande questione della connessione fra la qualità della vita ambientale e la qualità della vita sociale.

Non posso non citare i fatti di Parigi e di altre città della Francia, città dove i contrasti sociali sono enormi e dove una buona parte della popolazione più giovane, per lo più immigrata di terza generazione, vive nella penombra, non va a scuola e non lavora, ma coltiva i sogni della cultura dominante: la ricchezza, il successo e il divertimento.

E' oltremodo difficile fare coesistere queste dimensioni della vita collettiva in assenza di una giustizia sociale che si nutra di servizi, di scuole efficienti, di inserimento nel mondo del lavoro dei giovani, di lotta alla dispersione scolastica e contro ogni forma di esclusione sociale, di una riorganizzazione urbana sostenibile che si avvalga della partecipazione dei cittadini, a partire dai più giovani, di politiche per la casa mirate alla qualità della vita familiare e sociale.

Solo politiche integrate possono favorire lo sviluppo della qualità della vita ambientale e della qualità della vita sociale, lo sviluppo del territorio e della comunità che lo abita.

E, a conferma della possibilità di raggiungere una elevata qualità della vita sociale, oggi e domani, qui a Modena, docenti universitari e ragazzi si alterneranno misurandosi su questi temi, contribuendo all'alto livello di riflessione politico-culturale maturato in questa città, che grazie alla quantità e qualità dei servizi, delle opportunità, iniziative, che spaziano dalle biblioteche alle ludoteche, dai parchi attrezzati ed arredati alle iniziative nelle strade e nelle piazze, pensate per e con l'apporto dei bambini e dei ragazzi, ha contribuito a porre la questione educativa all'attenzione delle politiche dell'ente locale e dell'intera comunità.

La grande attenzione alla partecipazione dei bambini e degli adolescenti vuole, così, contribuire a favorire il protagonismo delle nuove generazioni, a sconfiggere la cultura della delega, della omologazione, dell'indifferenza e della noia, della violenza per condividere le regole di convivenza e rispettarle, mettere in relazione diritti e doveri, favorendo il dialogo, assumendo responsabilità, mettendosi in discussione e riconoscendo la propria e l'altrui unicità.

Il Comune di Modena, con questo convegno, continua e rilancia le politiche della Regione Emilia-Romagna a sostegno della partecipazione dei bambini e degli adolescenti alla vita della comunità, avviate dalla seconda metà degli anni '90, grazie a leggi nazionali come la Legge n° 285/97 "Disposizioni per la promozione di diritti ed opportunità per l'infanzia e l'adolescenza" e la Legge n° 451/97 "Istituzione della Commissione parlamentare per l'infanzia e dell'Osservatorio nazionale per l'infanzia", e a leggi regionali come la Legge n° 40/99, "Promozione della città dei bambini e delle bambine".

L'avvio di percorsi integrati e condivisi fra i vari soggetti pubblici, privati e del terzo settore mirati ad offrire all'infanzia e all'adolescenza opportunità diverse in un'ottica di benessere; una concezione diversa dei bambini e dei ragazzi, rendendoli coprotagonisti delle azioni loro rivolte; la valorizzazione dei Comuni come garanti della quantità e qualità dei servizi e degli interventi sul loro territorio, sono tutti elementi che caratterizzano da molti anni le nostre scelte regionali. In particolare sulle tematiche della partecipazione e della città sostenibile, la nostra Regione fin dal 1999 si è avvalsa dell'associazione, oggi nazionale, C.am.in.a. e, dal 2004, con la Legge Regionale n° 10 la Regione partecipa all'Associazione.

Una tappa estremamente significativa di questo percorso è stato il Convegno regionale del 2004, "Future città nuovi cittadini. Le competenze dei bambini al servizio dell'innovazione per il governo delle città" poiché ha aperto un fronte di riflessioni e di azioni per affrontare le future politiche con una visione plurale anche sotto il profilo culturale e con una capacità progettuale trasversale ai settori, in grado di migliorarne e arricchirne la progettualità specifica. Al centro della riflessione i cittadini più piccoli e più giovani, la tutela e la promozione dei loro diritti, fra i quali quello alla partecipazione.

Con la Legge Regionale n° 10 del 2004 viene, inoltre, dato l'avvio alla costituzione del gruppo interassessorile, collocato presso la Presidenza della Giunta Regionale, coordinato dall'assessorato alle Politiche Sociali. Il gruppo vuole mettere a confronto le esperienze ed azioni dei diversi settori regionali per arrivare alla elaborazione di politiche sempre più integrate e per riuscire a valutare, con maggiore cognizione di causa, l'impatto di tali politiche sulle condizioni di vita dei bambini e dei ragazzi.

Tale modalità di lavoro deve rappresentare, per noi, uno strumento di governance utile a riaffermare e qualificare ulteriormente le politiche regionali per l'infanzia e l'adolescenza nei contesti urbani.

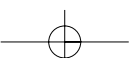
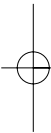
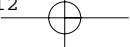
Contemporaneamente grazie all'Osservatorio Regionale Infanzia e Adolescenza si sta attivando un sistema informativo di dati e di informazioni, prodotti e raccolti da diversi soggetti istituzionali che hanno competenze e responsabilità in materia di infanzia e di adolescenza a livello regionale. L'Osservatorio Regionale è interessato a:

- una ricognizione periodica delle informazioni e della documentazione disponibile sull'infanzia e sull'adolescenza;
- una collaborazione con gli altri servizi e Assessorati della Regione che si occupano di bambini e ragazzi, con le Province, i Comuni e le A.S.L.;
- una produzione di rapporti e pubblicazioni per la necessaria "restituzione" al territorio delle informazioni.

A tal proposito, il primo Rapporto sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza nella nostra Regione sarà presentato il 15 dicembre prossimo.

Le cose da fare, quindi, sono molte ed assai complesse. Credo che questo percorso, delineato a larghi tratti, ci permetta di cogliere la sfida a cui, oggi, più che mai non ci si può sottrarre. Vogliamo mettere al centro delle politiche i cittadini, a partire dai più piccoli, con la loro diretta partecipazione. Per fare questo occorrono risorse economiche e umane, ma anche l'utilizzo intelligente ed oculato delle stesse per una produttività maggiore di quanto scritto nei Piani di zona e in particolare nel "Programma territoriale per l'infanzia e l'adolescenza".

Modena, con questo evento, mirato a celebrare in modo culturalmente alto la giornata internazionale dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, offre un importante contributo di idee e di esperienze utile al cammino intrapreso insieme. Di questo ringrazio il Sindaco Giorgio Pighi e l'Assessore Adriana Querzè, i relatori e i partecipanti al convegno, augurando a tutti buon lavoro.



## **La partecipazione dei bambini e degli adolescenti alle politiche della comunità**

**Maurizio Guaitoli**

*Assessore Sanità, Politiche Sociali,  
Associazionismo e Volontariato  
Provincia di Modena*

Il tema della partecipazione dei bambini e degli adolescenti alla costruzione delle politiche delle città ed il riconoscimento del loro ruolo attivo all'interno della comunità, è un'acquisizione relativamente recente.

Le generazioni precedenti non si sono mai nemmeno poste il problema. I minori erano soggetti alla tutela degli adulti e non potevano essere protagonisti né del loro destino, né, tanto meno, partecipare alle scelte delle comunità di appartenenza.

Questa intuizione, relativamente recente sul piano teorico, ma soprattutto nella sua applicazione concreta nell'amministrazione delle città, non solo va confermata, consolidata, diffusa, ma deve diventare uno dei dati della contemporaneità.

Una società sensibile ai più deboli, in questo caso a quelli che hanno meno voce, che non percepiscono reddito, che non hanno la pienezza dei diritti, che non hanno ancora acquisito la piena maturità, è una società non solo più equilibrata, non solo più giusta, ma anche più civile.

Una società attenta alle esigenze di tutti i suoi componenti e non solo dei gruppi più forti economicamente e socialmente, è sicuramente una società più desiderabile e più avanzata rispetto a quelle che abbiamo sperimentato in altre epoche storiche.

Quanto alla situazione attuale della nostra provincia conviene partire da alcuni dati che servono a descrivere il contesto in cui operiamo e che indicano le tendenze del prossimo futuro.

I bambini e gli adolescenti tra zero e diciotto anni sono complessivamente 104.000, gli immigrati nella stessa fascia di età, sono 12.200 e rappresentano l'11,7% dei ragazzi della nostra Provincia, contro una percentuale di immigrati rispetto all'intera popolazione dell'8%.

Questo significa che già oggi, ma ancor più nell'immediato futuro, la presenza nella nostra provincia di cittadini di nuova acquisizione sarà sempre più un dato di fatto, destinato a cambiare il volto della nostra società e ad influire sulla nostra stessa identità.

Dobbiamo ridisegnare i nostri servizi per tenere conto dei nuovi cittadini e garantire a tutti le stesse opportunità, non solo, dobbiamo anche cercare di ridurre le differenze di partenza, consentendo a chi parte svantaggiato di competere alla pari con gli altri, perché occorre valorizzare l'uomo nella sua integrità, comprendendo anche le differenze quali elementi di ricchezza sociale.

Esiste poi un elemento di criticità, non solo per la nostra Provincia, per la nostra città, ma di carattere generale per l'intera collettività umana.

Noi siamo la generazione che vedrà raggiungere il massimo sviluppo demografico del pianeta, stimato dall'O.N.U. in nove miliardi di esseri umani nei prossimi 30 anni.

Questo evento unico e probabilmente irripetibile, pone e porrà problemi formidabili a tutti ed a tutti i livelli.

A noi, già da ora, pone il problema di consolidare e sviluppare un livello elevato di qualità della vita, dei servizi e del senso di cittadinanza attiva dei cittadini, soprattutto dei ragazzi e delle ragazze che dovranno gestire il futuro.

Si pone anche un'altra questione: oggi non possiamo più limitare il nostro orizzonte all'ambito locale, dobbiamo pensare a livello globale, immaginando soluzioni valide anche per società dotate di minori risorse economiche della nostra, tenendo conto che nella nostra Provincia risiedono ragazzi e ragazze che provengono da tutti i continenti del pianeta.

Dobbiamo allora porci il problema di dialogare e di entrare in sintonia con loro e con le culture e le tradizioni che rappresentano.

Le relazioni vere non possono che essere segnate dalla reciprocità, prevedendo il cambiamento di entrambi i soggetti della relazione, pur con diversi livelli di responsabilità, che sarà maggiore per chi possiede più risorse economiche, culturali e sociali.

Per questo occorre un impegno convinto e di lungo periodo per mantenere e sviluppare, grazie alla ricerca e all'innovazione, le eccellenze dei nostri servizi e allo stesso tempo confrontare le nostre esperienze con il resto del mondo, pena la decadenza del nostro stesso modello di sviluppo.

# Prendere parte alla città, prendere parte alla scuola

**Adriana Querzè**

*Assessore all'Istruzione, Politiche per l'Infanzia,  
Autonomia Scolastica, Rapporti con l'Università*

## 1. I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza

Il convegno "Vivere la città di oggi. Progettare la città di domani" è stato organizzato in concomitanza del 20 novembre "Giornata internazionale dell'infanzia e dell'adolescenza". Questa giornata ricorda la Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza siglata dall'O.N.U. il 20 novembre 1989.

Si tratta di una Convenzione importante, non ancora sottoscritta da tutti i Paesi ed inapplicata, almeno in parte, da molti degli Stati firmatari.

Siamo purtroppo tutti consapevoli che i diritti dei bambini e degli adolescenti sono sistematicamente violati: milioni di bambini muoiono di fame, di malattie banali come il morbillo, o di altre, più gravi ma che sarebbe possibile prevenire e curare, come l'AIDS. Milioni di bambini nel mondo non vanno a scuola perché sono avviati precocemente al lavoro e milioni di bambini e ragazzi subiscono la violenza dello sfruttamento sessuale e vivono la condanna della prostituzione; altri sono costretti a combattere le guerre dei grandi o a portarne per tutta la vita i segni, nella mente e nel corpo.

Anche se nel nostro paese la situazione non è così drammatica, non possiamo dimenticare tutto questo e, soprattutto non possiamo abbassare la guardia.

Pochi mesi fa, nel maggio 2005, è stato pubblicato un interessante rapporto sullo stato di attuazione della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza nei Paesi che l'hanno sottoscritta. Numerose sono le indicazioni rivolte all'Italia:

- intervenire celermente sulla riforma del sistema della giustizia minorile;
- applicare disposizioni chiare sulle misure alternative agli istituti per i minori;
- intervenire con azioni tese a ridurre le nuove povertà dei bambini;
- intervenire sulla insufficiente scolarizzazione dei bambini rom;
- fornire maggiore sostegno ai disabili;
- intervenire con programmi mirati sulle vittime di abusi e pedo-pornografia;
- garantire l'integrazione dei bambini e dei ragazzi stranieri;

- adottare tutti i provvedimenti utili a ridimensionare una caratteristica tipica del sistema scolastico italiano: la disparità nei risultati tra i ragazzi provenienti da situazioni economiche, sociali e culturali diverse.

L'elenco, che ho riportato in modo parziale, dimostra che c'è ancora molta strada da percorrere e che l'impressione che, almeno nel nostro paese, i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza siano completamente tutelati è, appunto, solo un'impressione: occorre incrementare le forme di tutela e l'allargamento dell'offerta di servizi per l'infanzia e l'adolescenza sia in termini quantitativi (un posto nelle strutture educative e nelle scuole per tutti) sia in termini qualitativi (scuole di buona qualità che garantiscano un buon successo formativo a tutti, non solo a coloro che partono avvantaggiati).

## **2. Il diritto di cittadinanza dei bambini e degli adolescenti**

In questo quadro complesso nel quale la nostra città può comunque vantare servizi di livello europeo, scuole ancora in grado di contenere la dispersione e l'insuccesso entro percentuali significativamente più basse di quelle nazionali, ci siamo chiesti: quali diritti dell'infanzia e dell'adolescenza sono ancora diffusamente violati nella nostra città e nelle nostre scuole? Quali diritti non riusciamo a garantire ai bambini e agli adolescenti, qui ed ora?

La risposta è stata abbastanza semplice da trovare: il diritto ancora non tutelato è quello alla partecipazione, all'espressione della propria opinione, alla possibilità dei ragazzi di essere consultati e di prendere parte ai processi decisionali che li riguardano: in sintesi, il diritto mancante per i cittadini in età evolutiva è quello della cittadinanza.

In Italia con la Legge n° 285/1997, "Disposizioni per la promozione di diritti e opportunità per l'infanzia e l'adolescenza", il tema del protagonismo dei bambini entra a pieno titolo nella cultura e nella politica e molti progetti, vengono attivati a livello nazionale e internazionale:

- le Città Sane, promosso dall'O.M.S. e centrato sui temi della qualità della vita;
- le Città Educative, promosso dall'A.I.C.E. (Associazione Internazionale Città Educative) in cui si fa riferimento a politiche di ecologia urbana;
- le Città Possibili, promosso dall'Istituto Nazionale di Urbanistica in cui è previsto il coinvolgimento dei cittadini nella trasformazione di alcuni spazi della città in luoghi per il gioco e la socializzazione di bambini e adulti ;
- le Città Sostenibili dei Bambini e delle Bambine promosso dal Ministero dell'Ambiente con un carattere educativo, ma operante a livello di trasformatio-



ne dell'ambiente urbano;

- il Sindaco Difensore dell'Infanzia, promosso dall'U.N.I.C.E.F. che prevede, fra l'altro, di dedicare ogni anno una seduta straordinaria del Consiglio Comunale ai bambini.

Molta progettualità quindi, che a volte si traduce davvero nella modifica degli spazi, nella considerazione del benessere dei ragazzi come indicatore della qualità della vita di tutti, nell'agire coordinato di diversi attori.

Oggi pomeriggio saranno presentati alcuni progetti realizzati dal settore istruzione unitamente ad Agenda 21, al settore mobilità, all'urbanistica, a scuole e circoscrizioni.

Sono esempi di una cultura della città e della partecipazione che verranno integrati, domani, dalla presentazione di quanto sta attuando l'assessorato all'istruzione attraverso il progetto Modena città educativa.

Ma sono anche esempi che nascono dalla storia di questa città, fatta di partecipazione, capitale sociale, tessuto civile che tiene, volontariato, associazionismo se è vero, come scrive Edmondo Berselli, che a dire: - Presidente - in Piazza Grande, tutti si voltano, perché tutti sono presidenti di qualcosa, tanto sono numerose le associazioni, i gruppi di volontari, le cooperative, i comitati.

E' all'interno di questa storia e di questa volontà politica che occorre inquadrare ogni riflessione sulla partecipazione dei cittadini in età evolutiva.

E le parole chiave attraverso le quali cercherò di sviluppare la mia riflessione su questo tema saranno quindi città, scuola, cittadinanza.

### 3. La città

Di città si parla molto, ma comprendere la città non è semplice: ogni definizione risulta incompiuta e ogni approccio disciplinare ci rende immagini parziali.

La città sono gli edifici, gli spazi, le vie di comunicazione, il sogno utopico degli ideatori; ma la città è anche la pluralità delle relazioni dei suoi abitanti, le percezioni delle appartenenze e delle identità.

E' insieme urbs e civitas, cioè rispettivamente dimensione fisica e dimensione sociale in cui si struttura uno spazio urbano determinando i rapporti di potere e di sudditanza, le forme di centralità e di emarginazione del vivere.

E oggi le città stanno diventando le nuove città del mondo: in esse si delocalizzano i luoghi della produzione o si concentrano servizi bancari e legali; in esse gli spazi pubblici si trasformano in spazi privati aperti al pubblico e finalizzati al consumo. Le piazze di tutti diventano gli ipermercati di qualcuno aperti a tutti; e gli iper-

mercati sono le nuove piazze, nelle quali si concretizza l'acquisto dei beni di consumo.

E infine la cronaca ci consegna anche l'immagine della città con le periferie che bruciano, e questa immagine sfalda l'idea di città organizzata sui concetti di ordine, regolarità, sviluppo, progresso, democrazia: è troppo evidente la sua fragilità e vulnerabilità; è troppo esplicita la connessione fra crisi della natura e crisi della città senza confini; viene troppe volte smentito il vecchio detto che l'aria di città rende liberi.

Quindi la città è oggi, per eccellenza, luogo di contraddizioni. Vi convivono ricchezza e povertà, "luoghi" e "non luoghi", relazioni e solitudini, inclusione ed esclusione.

Ma soprattutto la città, più che luogo dell'appartenenza, rischia di essere luogo delle tante ed inconciliabili contrapposizioni. Il centro, le periferie, le città universitarie, i quartieri ghetto, i quartieri dormitorio: la frantumazione delle città fotografa la frantumazione del corpo sociale che le occupa. E' forse questa la più grave patologia che le città rischiano di sviluppare: la costruzione di appartenenze parziali e contrapposte e l'accentuazione di separazioni nette fra le persone.

E' difficile forse comprendere compiutamente le cause di quanto è accaduto nelle periferie delle città francesi. Sicuramente un misto di risposta identitaria, di rifiuto di una situazione che vede i figli e i nipoti degli immigrati senza speranza di cambiamento e mobilità sociale. Un ragazzo intervistato da Libération ha detto. - Ci parlano di integrazione, ma noi siamo francesi, non abbiamo bisogno d'essere integrati, abbiamo bisogno di essere inseriti socialmente.-

Una recente indagine ha dato un'amara risposta a questa denuncia che è insieme una domanda d'aiuto, dimostrando che in Francia chi ha cognome arabo ha sei possibilità in meno di chi ha cognome francese, non tanto di essere assunto, ma anche solo di essere convocato per un colloquio di lavoro.

Quindi torna prepotentemente il tema dei diritti e della legittima speranza ad una vita migliore. E Marco Lodoli in un articolo apparso su Repubblica qualche giorno fa, riporta le parole di una sua allieva: - Professore, ha presente il fascio di luce che d'improvviso avvolge l'ospite d'onore e lo separa dal buio? Quella chiazza bianca o gialla sul palcoscenico? Mi sono accorta che è piccola, un cerchio minimo. Tutti non ci possono entrare, e neanche parecchi. Lì c'è posto per pochissimi. Per gli altri c'è il buio, il niente, al massimo un posto in platea ad applaudire chi ce l'ha fatta e crepare d'invidia. A me non piace stare da una parte ad applaudire gli altri. Oggi a nessuno piace. Ma non mi va nemmeno di uscire dal teatro e mettermi a battere chiodi e a sudare per due lire come mio padre e mia madre. Io quella luce la voglio. Io li capisco quelli che bruciano le macchine a Parigi. Loro la

luce se la fanno da soli, e il mondo li guarda, arrivano le telecamere e il buio non c'è più, non c'è più questo schifo di vita -.

Ma se una macchina che brucia è una luce che libera dal senso di fallimento, mi chiedo: cosa stiamo lasciando ai più giovani? Che idee di vita, di relazioni, di socialità stiamo più o meno consapevolmente consegnando loro?

#### 4. La scuola

Non dirò adesso che la scuola, seconda parola chiave del mio ragionamento, dovrebbe fare di più. Tutti lo predicano e lo invocano nei momenti di crisi. E tutti sono pronti a scagliarsi contro la scuola per le stragi del sabato sera, l'obesità infantile, l'analfabetismo, la dipendenza da sostanze, il dispregio della legalità, la maleducazione delle giovani generazioni, la disinformazione sessuale.

Credo che questo caricare la scuola di tutto e di più, sia un modo subdolo di depotenziarne ruolo ed immagine, in un momento in cui la scuola pare aver perso il suo orizzonte di senso e la direzione verso cui andare.

Cosa si chiede oggi alla scuola? Qual è il suo ruolo? E' difficile rispondere.

La scuola, ci ricorda Raffaele Simone, "non è il luogo della movimentazione della conoscenza, ma quello in cui alcune conoscenze vengono trasmesse e classificate. Se volessimo trovare una specificità assoluta per la scuola del giorno d'oggi dovremmo dire che essa è soprattutto il luogo delle conoscenze iniziali complesse".

E allora serviranno curricoli essenziali e profondi, metodologie lente della costruzione del sapere, e rinnovata centralità della principale area del sapere: quella relativa al controllo della parola. I recenti dati sull'analfabetismo in Italia che già hanno scatenato il prevedibile balletto delle cifre sul numero reale degli analfabeti totali, di ritorno o funzionali, ci dicono, inequivocabilmente, una cosa sola: troppi uomini, donne, ragazzi non hanno il controllo la parola scritta e orale, non comprendono e non producono comunicazioni complesse e sono esclusi, di fatto, dalla reale possibilità di scegliere, discriminare, partecipare, accedere a beni, servizi, opportunità.

E l'altro aspetto ineliminabile in una scuola dotata di senso è quello di educare alla democrazia nella democrazia.

Questo significa che la democrazia non si insegna, e non si impara nell'ora di educazione alla cittadinanza, ma nella pratica della partecipazione alla vita della scuola.

"La scuola deve diventare sempre più una palestra di democrazia, nel senso di

un vero e proprio apprendistato, nella quale ciascuno e tutti sperimentano il significato vero dell'idea stessa di cittadinanza." (P.Bertolini 2003).

Lo sostiene oggi un pedagogista contemporaneo, lo sosteneva cento anni fa John Dewey, ma questo tema, centrale alla riflessione pedagogica, è ancora ben lontano dall'essere attuato.

Apprendere la democrazia nell'esercizio della democrazia significa stare nei conflitti, imparare a chiedere, essere coerenti con le proprie richieste, assumersene le responsabilità, negoziare, tollerare frustrazioni non come ferite narcisistiche, avere fiducia nella possibilità di incidere sulle scelte della comunità di cui si fa parte e nel fatto che il proprio pensiero e la propria azione possano modificare l'esistente.

Perché i ragazzi ci credano, però, questo deve avvenire e la scuola non può utilizzare l'alibi dell'organizzazione, dell'ordine, del programma da svolgere come muro di gomma per contrastare ogni cambiamento e soffocare il protagonismo dei ragazzi togliendo loro possibilità di parola, scelta ed azione.

In questo senso la possibilità di partecipazione dei ragazzi è direttamente proporzionale non solo alla capacità di ascolto degli adulti, ma anche alla loro disponibilità ad arretrare, a lasciare liberi alcuni spazi di decisionalità vera.

Quindi, per la scuola, riflettere su questi temi significa riflettere sulla propria proposta educativa, sulla propria idea di crescita, autonomia, centralità dei ragazzi, sulla propria idea di cittadinanza.

## 5. La cittadinanza

E siamo all'ultima parola chiave: cittadinanza.

In realtà ne abbiamo già parlato sia rispetto alla scuola che rispetto alla città. Serve forse solo ricordare che l'idea di cittadinanza sta cambiando: se fino a non molto tempo fa poteva reggere un concetto di cittadinanza legato al territorio, al luogo di nascita, al rapporto sangue-suolo, oggi è evidente la limitazione e, per certi versi anche la rozzezza di questo concetto, non ancora superato dalla norma e che nega molti diritti di cittadinanza ai nuovi cittadini; pensiamo solo al tema del diritto di voto agli immigrati.

L'altro elemento nuovo nell'idea di cittadinanza è che se nell'età moderna l'autonomia e il possesso erano gli indici della libertà di un individuo, oggi, nella post-modernità questi indici sono divenuti l'inclusione e l'accesso. Ciò che conta di più come ci ricorda McPherson, pare essere "il diritto di partecipazione a un sistema di relazioni di potere che mettono l'individuo nelle condizioni di vivere pienamen-

te la vita. Il diritto individuale di non essere escluso dall'uso o dal godimento delle risorse produttive accumulate dalla società nel suo complesso."

Vediamo quindi come le tre parole chiave città, scuola e cittadinanza si intrecciano fortemente e rimandano ad un'idea di cultura dell'infanzia e dell'adolescenza.

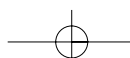
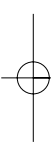
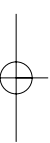
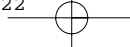
Non si tratta di una cultura minore, imperfetta, incompetente quanto piuttosto di una cultura altra, che non ha voce e canali di espressione. Si tratta di "intra-cultura", minoritaria e sommersa dalla voce troppo forte di chi può imporre modelli interpretativi del reale e forme di pensiero unico.

L'infanzia e l'adolescenza sono età narrate, interpretate, descritte, ma sono età senza voce propria, perché pochi adulti hanno "l'orecchio acerbo" come direbbe Gianni Rodari, per poterle comprendere.

Ma sarebbe un errore non esercitare questo "orecchio acerbo" perché proprio il punto di vista delle minoranze può essere prezioso: può aiutarci a vedere aspetti che altrimenti non prenderemmo nemmeno in considerazione.

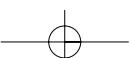
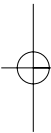
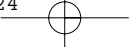
I sociologi norvegesi, per riferirsi a questo diverso modo di guardare, parlano di "sguardo del ranocchio" cioè dello sguardo dal basso che i bambini, in senso letterale, e le minoranze, in senso metaforico, rivolgono alla realtà, mettendone in luce aspetti, potenzialità e criticità inedite.

L'invito che rivolgo alla nostra città e alle nostre scuole è quello di seguire ed imparare ad interpretare lo sguardo del ranocchio, perché a volte si rivela essere lo sguardo del principe.



***Partecipare per...***

**Progettare la città di tutti**





# **Chi progetta per chi ... A proposito del bambino e la città**

**Giandomenico Amendola**

*Università di Firenze*

Questa relazione è costituita da due parti che pur nella loro diversità sono legate, spero utilmente, dal filo logico costituito dal bambino e dalla capacità della città contemporanea di rispondere ai suoi bisogni. Nella prima parte del mio intervento mi occuperò del problema che ho ritenuto di esprimere nella domanda del titolo "Chi progetta per chi ...". Parlerò, cioè, dei tentativi oggi in atto di sottrarre l'abitante della città, destinatario a diverso titolo del progetto, al ruolo di fruitore passivo dei risultati della produzione di spazio urbano e di restituirgli, invece, una funzione attiva all'interno del processo di progettazione. Nella seconda parte dell'intervento mi occuperò del bambino come destinatario della progettazione tanto architettonica che urbanistica e, più complessivamente, come parametro di valutazione della qualità dell'ambiente urbano. Assumendo, cioè, il bambino come misura misurabile della città. Mi occuperò del rapporto città – bambino, perché è su di esso che si condensano e precipitano, amplificati, tutti i problemi derivanti dalla passività e dall'estraneità del destinatario della progettazione. Tutti i temi del "Chi progetta per chi..." sono a proposito del bambino esasperati e ben visibili. Di tutti i soggetti, il bambino è quello che è ancora meno esplorato e per il quale spesso si progetta presupponendo una conoscenza che è, invece, spesso carente. E' un soggetto tenuto distante ed inascoltato in nome delle difficoltà che esistono nel comunicare con lui e di una sua supposta immaturità. Il bambino, inoltre, è un soggetto considerato secondario in quanto viene postulata la transitorietà del suo stato.

"Chi progetta per chi..." è una domanda che nella seconda metà del '900 è stata ricorrente nel mondo della progettazione, soprattutto in Europa. E' difficile però definirla una costante della cultura progettuale in quanto essa ha avuto un andamento fondamentalmente carsico: in alcuni momenti è stata la domanda per eccellenza, in altri l'interrogativo è rimasto sullo sfondo ed ha coinvolto un numero complessivamente ridotto di studiosi. Malgrado la discontinuità con cui è stato affrontato, il nodo della definizione di un ruolo non passivo dell'abitante nel processo di progettazione resta centrale in quanto riassume intorno alla problematici-

tà del rapporto progettista - abitanti temi e prospettive anche molto distanti.

E' sufficiente guardare alla varietà delle posizioni del dibattito su questo problema per aver conto della diversità delle impostazioni che sono state o principalmente pragmatico-operative o politico-ideologiche, con tutto ciò che di diversificato quest'ultimo punto di vista comporta.

Non mi sembra possibile qui tentare, sia pur rapidamente, di passare in rassegna l'enorme repertorio di impostazioni e di registri del dibattito sulla partecipazione. Può, invece, essere utile indicare alcune macrocategorie di posizioni. Tra queste una delle più ampie è segnata dalla diffusa esigenza conoscitiva che deriva dalla consapevolezza dello scarto crescente tra fabbisogno di conoscenza e la cultura progettuale consolidata. Non è, del resto, un caso che questa domanda di conoscenza emerga con maggiore forza quando ci si rende conto che gli strumenti di cui dispone il progettista sono insufficienti o per la comparsa di destinatari diversi da quelli consueti o perché si affrontano campi nuovi o, ancora, perché si attraversa un periodo di particolare accelerazione storica. Ciò può avvenire se, per esempio, il destinatario del progetto, l'abitante per cui si progetta, è della Guyana o dei Sassi di Matera o è, più semplicemente, l'operaio immigrato in Piemonte dal sud Italia a metà degli anni '50 o il disoccupato delle Vele di Scampia. Il destinatario "sconosciuto" del progetto può essere un bambino. Anche egli è opaco. Non è neppure l'*homo loquens*, presupposto dai sociologi, da studiare con le consuete survey con questionario. Il bambino, per esempio, è muto o parla un'altra lingua fatta di gesti e di comportamenti. Per sentirlo bisogna conoscere i codici della sua comunicazione non verbale. Per questo chiamarlo a partecipare alla progettazione significa, indipendentemente dalle opzioni e dalle implicazioni politiche, poter fare emergere le informazioni necessarie ad un progetto adeguato.

Il Villaggio Matteotti progettato da Giancarlo De Carlo a Terni, per esempio, è stato più che un caso di "progettazione democratica" un esempio di partecipazione finalizzata essenzialmente a fornire all'architetto le informazioni necessarie e a consentirgli di verificare in corso d'opera la validità e la precisione del suo progetto.

Nella stessa logica, ma in una prospettiva più generale, si muovono gli stessi pionieri della partecipazione progettuale: *Houses as if people mattered* si intitola il volume ormai classico di Claire Cooper considerata fino a tutti gli anni '80, un'autorità assoluta in fatto di architettura partecipata. Autentico guru della partecipazione è stato nello stesso periodo Christopher Alexander i cui volumi (*da Timeless way of building a A patterns Language*) non sono mai stati pubblicati in edizione economica ma sempre rilegati in rosso con lettere dorate come, a sentire i suoi colleghi di Berkeley, la stessa Bibbia. Anche in questo caso alla partecipazione è affi-

data preminentemente una funzione conoscitiva. E' in questa chiave che va considerato il suo famoso Progetto Oregon. Il clima politico del periodo (1977) suggerì all'editore italiano un titolo accattivante ma impreciso: *Un esperimento di progettazione democratica. L'Università dell'Oregon*. Il lavoro di Alexander andava, invece, considerato un tentativo pionieristico di acquisire informazioni progettuali altrimenti irraggiungibili. La democrazia era un optional extra.

La seconda importante funzione della partecipazione mira a rafforzare il legame tra gli abitanti e l'habitat facendole protagoniste della sua produzione. Si tratta, cioè, di attivare nella gente la capacità di produrre spazio abitabile, rinsecchita dalle attuali modalità di produzione della città. Esempi di questo tipo di strategia possono essere il Laboratorio di Quartiere di Otranto di Renzo Piano o il Black Road Improvement Project di Macclesfield che del primo è stato il modello ispiratore. In questo caso lo snodo partecipativo è costituito dalla figura del cosiddetto "architetto condotto" che, nella logica della full immersion e della partecipazione alla vita della comunità, raccoglie le informazioni non diversamente acquisibili e le trasferisce nel progetto attraverso le azioni di autocostruzione degli stessi abitanti da lui orientate e supportate tecnicamente.

L'autocostruzione, che di questo tipo di partecipazione è la forma più estrema, ha insieme alla funzione identitaria ed economica (risparmio sui costi), quella di far luce sull'opacità dei nuovi soggetti che siano contadini egiziani (Fathy) o centroamericani (Turner) perché possono mettere in scacco il progettista spesso incapace, per la distanza culturale, di comprenderli. In questi progetti si fa più visibile la dimensione politica delle pratiche di partecipazione. Il principio di fondo di restituire la costruzione della città alla gente a cui è stata sottratta in nome della tecnica e dei saperi specialistici. Esso, però, è arricchito dalla critica al colonialismo latente della progettazione calata dall'alto e dalla lotta per la riappropriazione del controllo sulla produzione della società stessa.

Oggi, pur in presenza di molte azioni partecipative centrate essenzialmente sull'esigenza di dar vita a nuove e più efficaci forme di democrazia urbana – con persistenti rischi di scivolate puramente ideologiche – sembra che la maggiore attenzione sia dedicata alla partecipazione intesa come strumento di conoscenza progettuale. In questa prospettiva il progettista – architetto o urbanista che sia – assume un atteggiamento di ascolto cercando di sentire e capire domanda e bisogni dell'utente attraverso non solo le parole ma interagendo con lui, osservando comportamenti e facendo emergere bisogni e desideri fino a quel momento non verbalizzati. Questo architetto sta sviluppando nuove abilità professionali tra cui – principale – è quella dell'ascolto. (Parafrasando il titolo ed il senso di un noto saggio di

Michel Crozier - *Stato modesto, Stato efficiente* - si può parlare a questo proposito di "professionista modesto, professionista efficiente").

La professionalità dell'ascolto è preziosa soprattutto quando si ha a che fare con soggetti che, per caratteristiche proprie o per condizioni storiche e sociali, hanno difficoltà a verbalizzare i propri bisogni a contenuto ed implicazioni spaziali o a far udire la propria domanda di città. E' proprio il caso dei bambini i quali, pur essendo portatori di bisogni specifici e non eludibili di città, non hanno né le capacità di verbalizzarli né forza di essere ascoltati.

E' raro che l'architetto medio sappia vedere o ascoltare ciò che non conosce già in anticipo. Quando egli si rende conto di dover fare i conti con bisogni o desideri nuovi, ciò avviene perchè questi esplodono e diventano ineludibili o perchè generalizzati o perché resi perentori dalla forza e dall'importanza politica dei loro portatori. Che fare, allora, quando di bisogni nuovi e specifici è portatore il bambino, attore debole e senza voce il cui compito principale è ancora considerato solo quello di crescere in fretta e, quindi, di omologarsi agli adulti?

La domanda non è retorica dal momento che la regola progettuale di porsi dal punto di vista dell'utente è molto spesso solo teorica soprattutto quando non è supportata da un adeguato e diffuso know how.

Oggi, dopo un lungo silenzio, interrotto da interventi e richieste di studiosi ed educatori e dalle politiche condotte nelle città considerate i salotti buoni della progettazione sensibile, il tema della costruzione di un diverso e migliore rapporto tra il bambino e la città è tornato alla ribalta.

Non si tratta certamente di un tema nuovo: il rapporto bambino-città ha costituito uno dei topoi del pensiero occidentale a partire dal '700, da quando cioè, come sostiene Ariès, è nato il bambino moderno. In quel momento, ridotti i rischi di mortalità e resosi meno necessario il disinvestimento affettivo da parte dei genitori, si comincia a riflettere sul futuro del bambino e, quindi, esplicitamente sulla sua formazione. Nel progetto formativo un ruolo assolutamente centrale è assegnato alla città. Che la città possa educare o che essa possa essere considerata l'educatrice per eccellenza esiste, a partire dal '700, un consenso di massima nella cultura europea.

E', soprattutto, nell'800 – il secolo urbano per eccellenza – che la cultura borghese considera la strada una grande maestra di vita in quanto consente ai più giovani di entrare in contatto, in maniera controllata e progressiva, con il mondo. Un corretto bilanciamento tra l'esperienza protetta della casa e quella varia, imprevedibile e non protetta della città, tra ordine e disordine è ritenuto indispensabile per

la formazione dell'adulto. Al Gran Tour ed al viaggio formativo della nobiltà la borghesia urbana contrappone l'esperienza della città.

Contrari erano solo, con diverse motivazioni o sfumature, coloro che ritenevano che la città, in quanto fabbrica di vizio e degrado, corrompesse e potesse attentare all'innocenza naturale del bambino. Sono, per esempio, i padri fondatori del federalismo americano, eredi della cultura protestante antiurbana dei padri pellegrini, o lo stesso Jean Jacques Rousseau, che nel suo trattato di pedagogia consigliava di tenere Emilio il più possibile lontano dai pericoli della strada.

Si tratta, però, di posizioni minoritarie presenti soprattutto negli Stati Uniti dove il pregiudizio negativo nei confronti della città, soprattutto di quella più grande, è profondo e diffuso anche tra gli intellettuali. Nella cultura europea, invece, il viaggio formativo dell'adolescente nella città rappresenta un tema fondamentale. I primi a sperimentare l'odissea urbana, il viaggio educativo per eccellenza, sono stati i giovani protagonisti del romanzo urbano inglese dell' '800. Il fatto che ci si riferisca alla Gran Bretagna non è un caso: da una parte, infatti, quella inglese è una società nella quale è centrale il problema della formazione della classe dirigente e dall'altra il processo di urbanizzazione è stato qui più intenso e rapido, e per tanti aspetti più traumatico, di ogni altro paese. David Copperfield, novello Telemaco, viaggia nella sua città, la Londra vittoriana, molto prima dell'Ulisse di Joyce. E' qui, nelle strade della città, che – in maniera non dissimile da Oliver Twist - diventa uomo. Qui cresce incontrando attraverso una folla di personaggi tutta la società del proprio tempo compresa quella sotterranea (la seconda nazione descritta da Disraeli in Sybil) dei marginali, delle periferie. Il bambino della città dell' '800 diventa uomo nella stimolante e imprevedibile promiscuità delle strade delle periferie industriali vittoriane di Dickens, Engels e Doré o in quelle francesi rivoluzionarie di Hugo.

Nei percorsi urbani il ragazzo incontra l'altro e attraverso questi se stesso. E' nella città che si definisce e si struttura l'identità del ragazzo.

Di uguale opinione è, pur con diverse motivazioni ed accenti, gran parte della pedagogia del '900 (in Italia, alcuni dei gruppi più innovativi fanno esplicito riferimento alla città, per esempio il movimento Scuola e città) per la quale tutti i progetti formativi non possono prescindere dall'esperienza sociale concreta. In questo senso la città diventa classe, e l'esperienza urbana si trasforma in esperienza formativa.

Il riconoscimento della città come insostituibile maestra e la relativa esigenza di rendere questo ruolo possibile ha fatto sì che, in progressione, la città del bambino o la città a misura di bambino sia diventata un'idea prima pedagogica che architettonica o urbanistica. Oggi, la scommessa è riportare il bambino in una città da

cui è stato progressivamente allontanato.

In città bambini se ne vedono sempre meno non solo perché la percentuale di anziani sta crescendo rapidamente ed i tassi di natalità restano bassi. Bambini se ne vedono di meno perché sono pochi ma anche perché, soprattutto nelle grandi città, si sono ritirati in casa.

Esiste ormai, soprattutto per i bambini dei ceti più agiati, una sorta di città protetta fatta di isole sicure e di corridoi blindati che le collegano. Il bambino viene sempre più spesso trasportato, talvolta su enormi auto fuori strada che evocano insieme insicurezza ed aggressività, da casa a scuola, da scuola alla palestra, da questa al cinema, alla piscina, dagli amici. Il bambino metropolitano attraversa la città senza viverla. Il mondo in cui egli vive è quello virtuale della televisione e la città che sempre più spesso conosce è quella mediatica. Nella città reale fa capolino, sotto scorta, sempre più raramente. La televisione si propone come strumento di formazione ma nulla potrà sostituire la città reale come campo di esperienza educativa (*Educating city – the city as classroom*, scrive Luhman –) dove il bambino può crescere incontrando ed sperando il mondo (Città, scriveva il grande architetto Luis Kahn, è dove un bambino può sempre incontrare quello che vorrà fare da grande).

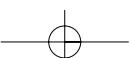
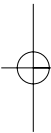
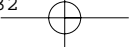
Gli obiettivi che abbiamo davanti sono molti e non facili. Il primo è quello, soprattutto nelle grandi città, di farvi tornare il bambino. Perché questo avvenga è necessario bilanciare le esigenze di varietà, imprevedibilità, difficoltà – fondamentali per la crescita – con quelle della sicurezza e del controllo. La città a misura del bambino è questa anche se essa non è molto diversa dalla città a misura d'uomo di cui si fa un gran parlare. Se una città va bene per un bambino va bene per tutti.

Non basta, però, restituire la città al bambino, è anche importante restituire il bambino alla città. La sua presenza impone ad amministratori, progettisti ed alla popolazione in genere di recuperare due abilità preziose: quelle di ascoltare e quelle di immaginare.

Gianni Rodari in una delle sue favole parlava di un terzo orecchio che consentiva di cogliere le parole anche più fievoli, le esigenze a malapena percepibili, i bisogni appena sussurrati. Era l'orecchio capace di ascoltare e capire il bambino e rispondere – anche progettualmente – alla sua domanda di città.

La seconda abilità, o virtù, è quella della immaginazione. Guardare la città con gli occhi del bambino è sempre stata una pratica prevalentemente letteraria. Spesso, gli scrittori hanno viaggiato nel passato dell'infanzia per conoscere e riconoscere la propria città. Si sono immaginati bambini per ritrovare il gusto della scoperta del mondo e dell'esplorazione della città. Walter Benjamin parla degli occhi

del bambino e del viaggio nell'infanzia come mezzi insostituibili per conoscere la città in cui viviamo da adulti. Immaginare è riuscire a vedere e capire con questi occhi la città esistente e ad immaginare quella che, avendo il bambino come riferimento, possiamo progettare e realizzare.





# I bambini costruttori di città e di ambiente

**Giancarlo Paba**

*Università di Firenze*

## 1. Una nuova concezione dell'infanzia

Negli anni sessanta Philippe Ariès ha proposto una nuova interpretazione del significato sociale della famiglia e dell'infanzia. Ariès è drastico nella ricostruzione della condizione dei bambini nelle età preindustriali: "Nella società medievale, che assumiamo come punto di partenza, il sentimento dell'infanzia non esisteva; il che non significa che i bambini fossero trascurati, abbandonati o disprezzati. Il sentimento dell'infanzia non si identifica con l'affezione per l'infanzia: corrisponde alla coscienza delle particolari caratteristiche infantili, caratteristiche che essenzialmente distinguono il bambino dall'adulto, anche giovane. Questa coscienza non esisteva" (Ariès 1994, p. 145).

L'infanzia è quindi secondo Ariès un'invenzione della società moderna, una scoperta recente, che nel corso del tempo è diventata quasi un'ossessione, specifica della nostra epoca.

Negli anni successivi questa concezione è stata approfondita, arricchita, anche criticata, qualche volta aspramente (Rossi 2001). I riferimenti storici sono stati confrontati con nuovi elementi di indagine, che hanno reso più sfumato il quadro interpretativo costruito da Ariès. Resta tuttavia secondo noi ancora importante il processo di relativizzazione storica del concetto di infanzia (e di famiglia) avviato da Ariès: la condizione e la considerazione dei bambini sono cambiate nel corso della storia, ed è necessario ogni volta precisare i contesti nei quali i bambini vivono, e i significati e i ruoli che vengono loro socialmente attribuiti. Forme diverse di condizione dell'infanzia – differenti statuti sociali, differenti relazioni tra adulti e bambini, differenti rapporti tra bambini e città – si sono succedute nel tempo, e diversi mondi dell'infanzia coesistono ancora oggi, fianco a fianco, nella geografia del pianeta, spesso anche nella stessa società o nella stessa città.

Negli ultimi anni, soprattutto nell'ambito della sociologia e dell'antropologia (James, Prout, 1990; Qvortrup, Bardy, Sgritta, Wintersberger 1994), il tema dell'infanzia come complessa e mutevole costruzione sociale è stato ulteriormente approfondito e articolato. *Theorizing Childhood*, opportunamente tradotto in italiano

nella collana curata per Donzelli dal Laboratorio Infanzia e Adolescenza dell'Università di Urbino (James, Jenks, Prout 2002), è forse il testo che meglio riassume questo filone di studi.

James, Jenks e Prout svolgono dapprima una ricognizione dei modi, spesso contraddittori, di concepire l'infanzia: il bambino considerato come creatura diabolica, dionisiaca e scandalosa; il bambino come angelo innocente e puro, rousseauiano, buono per natura; il "bambino immanente", imbevuto di specifiche qualità pratiche, ancora potenziali, che un appropriato itinerario formativo può sviluppare; il bambino simbolo dell'inconscio, "freudiano", pre-razionale, istintivo. Questi modi di concepire l'infanzia sono considerati da James, Jenks e Prout "presociologici", anche se ciascuno di essi è legato a qualche realtà effettiva dei bambini del mondo. Tra gli approcci ugualmente considerati "presociologici" una particolare attenzione viene dedicata alla concezione piagetiana dello sviluppo del bambino, che è stata per molti decenni il riferimento dominante degli studi sull'infanzia e sui processi di apprendimento (James, Jenks, Prout 2002; Barman 1994).

Nella visione di Jean Piaget lo sviluppo della personalità del bambino segue un percorso predeterminato, articolato in una rigida sequenza di stadi di sempre maggiore maturità e controllo (Piaget 1976). Le competenze progressivamente acquisite sono misurate su un modello finale di capacità cognitive corrispondenti a quelle dell'adulto, e di una particolare figura di adulto, tipica della cultura occidentale (con il privilegio conseguente accordato alla valutazione delle abilità logico-matematiche, per esempio). Negli esperimenti di Piaget, condotti per la maggior parte in laboratorio, il bambino non è considerato in se stesso, non è visto per come è, ma per ciò che può, anzi deve, diventare. Ad ogni stadio del suo sviluppo, prima della maturazione completa, il bambino è considerato come una defective form of adult (James, Jenks, Prout 2002, p. 6), una creatura diminuita, inferiore, e perciò incompetente e incompleta.

In alternativa a questa concezione si è appunto sviluppata in questi ultimi anni una diversa considerazione del bambino come soggetto competente e come attore sociale. Questo nuovo atteggiamento è possibile solo se si considerano i bambini non come human becomings, come cittadini potenziali, ma come human beings, esseri umani in senso pieno, solo se si "riconosce il livello di sofisticazione che i giovani dimostrano di avere nel gestire le proprie relazioni sociali e considerare i modi attraverso i quali i bambini resistono alla condizione di infanzia nella quale li costringono gli adulti" (Valentine 1997, p. 67).

## 2. L'affermarsi del bambino come attore sociale

Negli anni recenti la riflessione si è concentrata sull'analisi dello statuto sociale dei bambini, sui diritti che ne derivano, sul ruolo relativamente autonomo che essi possono esercitare nella famiglia, nella scuola e nella città. L'infanzia non è più vista come una semplice condizione biologica, ma come una complessa costruzione sociale, differenziata nello spazio e nel tempo. Nella costruzione sociale di tipo tradizionale di questo secolo i bambini non venivano infatti concepiti nella loro specificità, nella loro pur problematica autonomia: essi erano considerati "come meno che adulti", incompleti, in divenire, ancora pre-sociali, soltanto potenzialmente sociali. Essi non erano considerati come cittadini a tutti gli effetti, ma come "futuri cittadini", condividendo questa cittadinanza differita nel tempo con tutto il mondo degli esclusi.

Nelle ricerche e nelle pratiche più innovative i bambini sono finalmente considerati come attori sociali in senso pieno, portatori di esigenze specifiche, possessori di uno sguardo proprio ed esperto, diverso e irriducibile rispetto allo sguardo degli adulti. Viene riconosciuto il grado di appropriatezza che i bambini e i ragazzi dimostrano di avere nel gestire la propria esistenza, ed è diventato necessario trattare con loro alla pari, negoziare una giusta distribuzione di risorse, di tempo e di spazio, di libertà e di responsabilità (Valentine 1997, Aitken 2001).

Nella vita familiare, così come nelle relazioni sociali (Jull 2002, Valentine 1996) i bambini sono interlocutori difficili da interpretare e soltanto la comprensione di ciò che dicono e fanno, l'ascolto critico ed attivo (circolare e interattivo) delle loro parole e dei loro gesti, il rispetto del loro specifico punto di vista, persino dei conflitti che scatenano (Giusti 1998b), può consentire la soluzione dei problemi relazionali e materiali.

È su questa radicale modificazione di atteggiamento verso i bambini (e dei bambini verso gli altri) che si è fondata in questi anni la lunga strada di conquista di diritti e di soggettività in molte istituzioni sociali: nell'esercizio della giustizia e nei sistemi di cura e di protezione, nella scuola e nel mercato del lavoro, nell'ospedale e nel trattamento delle malattie mentali, nelle politiche ambientali e nel governo della città. In questi campi le legislazioni, e spesso anche le pratiche, sono cambiate profondamente, assumendo i diritti soggettivi dei bambini come fondamento essenziale (Moro 2004, King 2004, Unicef, Unchs/Habitat 1996).

Matthews e Limb hanno sviluppato in modo articolato e intelligente l'idea di una diversità radicale di atteggiamento dei bambini rispetto al modo in cui gli adulti governano se stessi e il proprio rapporto con il mondo (Matthews, Limb 1999). Questa diversità è riassunta in sette proposizioni:

- a. I bambini hanno un modo di vedere distinto da quello degli adulti: “piuttosto che assumere che i bambini siano dotati di una conoscenza inferiore a quella degli adulti, noi suggeriamo di pensare che essi conoscano qualcosa di altro” (Matthews, Limb 1999, p. 68).
- b. L’uso dei luoghi da parte dei bambini è diverso da quello degli adulti. I bambini usano gli spazi costruiti per gli adulti adattandoli alle loro esigenze, mentre rifiutano – o subiscono passivamente – gli spazi a loro specificamente dedicati.
- c. Il “territorio” dei bambini – il raggio di azione dello spazio da essi sperimentato e controllato – non coincide con quello degli adulti. In particolare esso è definito in un complesso processo di negoziazione (esplicita, o più spesso implicita) nel quale si confrontano le esigenze di libertà dei bambini e le esigenze di protezione e di controllo espresse dagli adulti.
- d. Le paure ambientali e il senso del pericolo dei bambini sono diversi da quelli degli adulti. Gli adulti – i genitori, gli insegnanti – tendono a costruire un quadro dei comportamenti consentiti ai bambini basato non tanto su una valutazione oggettiva delle effettive condizioni di rischio, quanto sulla loro idea di sicurezza.
- e. Il sentimento dei luoghi dei bambini è diverso da quello degli adulti: è diversa la valutazione del significato delle diverse parti della città, sono diverse le preferenze ambientali ed è diverso l’investimento affettivo esercitato sui luoghi, sulle architetture, sugli oggetti di cui una città è composta.
- f. Il ruolo dei bambini nei processi decisionali è diverso da quello degli adulti. Profondamente diverso: le scelte fondamentali di organizzazione della città e dello spazio sociale “che hanno il significato più importante per la vita dei più giovani sono decise dagli adulti e riflettono valori che non tengono conto dei loro desideri, aspirazioni e comportamenti” (Matthews, Limb 1999, p. 66; Tonucci 1997)
- g. La responsabilità democratica dei bambini è diversa da quella degli adulti: essi sono esclusi di norma dalla vita amministrativa (e da quella politica). Nella realtà la sensibilità civica dei bambini e dei ragazzi non è un avvenimento improvviso che irrompe in un momento preciso della vita, ma è il risultato di una maturazione lenta che sarebbe necessario riconoscere e incoraggiare (Matthews, Limb 1999, p. 82; Moro 2004).

### 3. Il bambino e la città

Philippe Ariès è tornato molte volte sul tema dell’infanzia dopo il primo lavoro dal quale siamo partiti. In questo scritto viene di nuovo affrontato il tema del rap-

porto tra i bambini e la città.

Nel passato, il bambino apparteneva in modo del tutto naturale allo spazio urbano, con o senza i genitori. In un mondo di piccoli mestieri artigianali e di piccole avventure, era una figura consueta della strada. Non c'era strada senza bambini, di tutte le età e di tutte le condizioni. In seguito un lungo processo di privatizzazione lo ha tolto a poco a poco dallo spazio urbano che smetteva quindi di essere uno spazio di vita intensa in cui il privato non si distingueva dal pubblico per diventare un luogo di passaggio, regolato dalle logiche trasparenti della circolazione e della sicurezza. Certo, il bambino non è stato il solo escluso da questa grande opera di riordinamento, di disciplinamento: tutto un mondo variegato è scomparso dalla strada insieme a lui. Ma la sua solidarietà di fatto con quel mondo è significativa. Il fatto importante è duplice: innanzitutto ripulire la strada da una piccola popolazione indocile, che era stata per molto tempo accettata, più o meno di buon grado, ma senza la volontà di farla scomparire, e che più tardi è diventata sospetta, inquietante e quindi condannata. Poi, allo stesso tempo, separare il bambino dagli adulti pericolosi, togliendolo dalla strada. La strada è immorale nella misura in cui è un luogo di permanenza. Sfugge all'immoralità soltanto diventando un passaggio e perdendo, nell'urbanistica degli anni Trenta-Cinquanta, i caratteri e le tentazioni di luogo di permanenza. (Ariès 1996, pp. 199-200).

Alla condizione del "bambino urbano", e più in generale alle relazioni tra il bambino e l'ambiente, sono stati dedicati negli ultimi anni molti scritti e molte ricerche. Sceglieremo alcuni contributi, diversi tra di loro, che nel loro insieme possono costituire una buona base di discussione.

Le ricerche di Colin Ward, uno dei più importanti esperti nel mondo anglosassone di problemi urbani e territoriali, costituiscono ancora oggi un punto di riferimento. "Il bambino e la città", nella sua versione italiana (Ward 2000), raccoglie alcuni scritti sull'argomento, purtroppo senza il bellissimo apparato fotografico dell'edizione inglese, nella quale le immagini costituiscono un percorso quasi autonomo di interpretazione. (Ward 1978).

Il libro di Ward, intellettuale di tradizione anarchica e attivista sociale, è stimolante e disordinato insieme, ricco di esempi, osservazioni, digressioni. È possibile individuare due punti di partenza: da una parte, ancora una volta, la critica alla tradizionale visione piagetiana dei processi cognitivi, dall'altra la critica delle trasformazioni più recenti della città che hanno reso l'ambiente urbano sempre più ostile alla vita dei bambini.

Il punto di vista di Ward non è però rassegnato: non si possono imprigionare i bambini nelle case e nelle scuole, ed anzi la critica alla chiusura della scuola è spietata: "l'unico contributo della scuola al processo decisionale urbano avviene perio-

dicamente, quando i locali scolastici vengono usati come seggi elettorali. I bambini hanno un giorno di vacanza. I riti di civismo non devono essere esposti ai loro occhi ironici e curiosi" (Ward 2000, p. 35). In un'opera precedente, intitolata *Streetwork: The Exploding School* (Fyson, Ward 1973) egli aveva appunto proposto che la scuola esplodesse nella città e l'ambiente urbano potesse essere utilizzato come una gigantesca aula all'aperto. La città viene considerata da Colin Ward come "una macchina educante", sviluppando un'intuizione mumfordiana, e il "lavoro di strada" come una fondamentale strategia di apprendimento e di crescita.

Kevin Lynch (Lynch, Lukashok 1990), ha cercato di ricostruire il sistema di preferenze dei bambini basandosi sui ricordi d'infanzia degli adulti. Da queste indagini è risultata una lista degli elementi urbani elencati in ordine di importanza. Al primo posto stanno le superfici e i materiali di copertura ("the child is sensitive to the floor and its various coverings", dice Lynch con bellissima espressione: "i bambini sono sensibili al suolo e ai suoi vari tipi di copertura"), la topografia (i dislivelli, la ruvidità del territorio: "hillness or flatness"), quindi i muri, gli alberi, i trasporti collettivi, l'acqua, insomma le componenti normali di ogni città, mentre agli ultimi posti stanno proprio gli spazi dedicati: "i bambini amano giocare dappertutto tranne che nei campi-gioco".

In un libro postumo, dedicato al ruolo che gli scarti della società moderna (oggetti, edifici, luoghi abbandonati) possono assumere nella riqualificazione della città, Lynch indica più volte la dimestichezza che i bambini hanno con i rifiuti, i rottami, gli spazi residuali (Lynch 1992).

Da questi studi e da molti altri che in una rassegna sintetica è necessario trascurare, emerge quindi il quadro di uno specifico childhood's domain (Moore 1990), di un insieme strutturato di relazioni tra i bambini e il loro spazio di vita, dalla stanza di ogni giorno ai terrains vagues della metropoli. Moore osserva queste relazioni come una sorta di antropologo, consapevole di compiere una "immersione nella realtà di un'altra persona", inseguendo i bambini in ogni angolo della città; consapevole soprattutto del fatto che "per capire la relazione tra gioco, luogo e sviluppo del bambino, il punto di partenza deve essere collocato in ciò che i bambini fanno – dove, quando, con che cosa, con chi – quando non sono in classe o a casa impegnati nelle routine di ogni giorno" (Moore 1990, p. xvii). Il libro di Moore costituisce secondo noi ancora oggi il repertorio più sistematico delle relazioni tra i bambini e lo spazio di vita, anche se naturalmente molti singoli aspetti considerati da Moore sono stati successivamente analizzati e approfonditi da studiosi, operatori, attivisti (Noschis 1995; Hart 1992; Francis 1995; Bishop 1995; Boden 1991; Driskell 2002 ecc.).

## 4. Il bambino e la strada

Abbiamo visto in un punto precedente come la città nel suo insieme, e le strade in particolare, funzionino come potenti dispositivi di educazione nei confronti dell'infanzia. In un'altra indagine, diversa da quella prima citata, Kevin Lynch effettua una comparazione del grado di competenza spaziale dei bambini di Varsavia, di Cracovia e di Melbourne (Banerjee, Lynch 1990). I bambini australiani abitano in una periferia di rade case unifamiliari con grandi spazi a disposizione e la possibilità di muoversi in bicicletta fino ad un raggio di cinque chilometri; una situazione favorita, si direbbe, rispetto ai bambini polacchi che vivono in quartieri densi e affollati, e il cui raggio d'azione è limitato a qualche centinaio di metri.

La valutazione finale di Lynch è tuttavia sorprendente. In tutti i casi il controllo spaziale dei bambini è insoddisfacente, in linea con la tendenza generale: "i bambini non sono più proprietari dello spazio". Ma contrariamente a quanto ci si potrebbe aspettare, la competenza spaziale dei bambini di Melbourne è molto minore di quella dei bambini polacchi. Per i primi lo spazio appare vuoto e indifferenziato, noioso; mentre i secondi mostrano qualche forma di possesso del loro territorio ed un legame più spinto con la comunità ed il luogo.

La strada e lo spazio pubblico fanno la differenza: le strade di campagna di Melbourne sono certo prive di pericoli, consentono di andare lontano, ma non offrono opportunità di incontro, imprevisti, vita sociale. Le strade dei centri storici polacchi, affollate e relativamente più rischiose, garantiscono un apprendimento maggiore ed hanno un'influenza positiva sul livello finale di controllo spaziale. La competenza, intesa come "capacità di esercitare un controllo sulle sfere significative della propria vita" (Chawla, Heft 2002, p. 201) si sviluppa soltanto in un ambiente stimolante, ricco, aperto.

Mark Francis definisce appunto i caratteri che dovrebbe avere quella che egli definisce una *democratic street* (Francis 1987) non una strada per il traffico e il trasferimento specializzato, ma una strada per la gente e per la vita. L'espressione può oggi apparire enfatica, ma il catalogo di punti qualificanti enunciato da Francis è ancora oggi pregnante. La "strada democratica", aperta a tutti, e quindi aperta anche ai bambini, è:

- una strada abitata da gente diversa per attività differenziate e molteplici;
- uno spazio accessibile e aperto;
- uno spazio costruito attraverso la partecipazione degli abitanti e un quotidiano lavoro di modificazione e di manutenzione;
- un luogo nel quale sia possibile sentirsi in una situazione di controllo materiale e simbolico;

- uno spazio nel quale funzionino efficacemente strumenti di limitazione, contenimento e moderazione del traffico motorizzato;
- un luogo relativamente sano e sicuro;
- un luogo nel quale lo spazio stradale abbia una relazione positiva con le attività che si trovano al piano terra degli edifici;
- un luogo confortevole, nel quale si provi una sensazione di benessere (e ciò dipende dal disegno e dai materiali della strada: pavimentazione, arredi, piante; e dal microclima della strada: temperatura, umidità, ventilazione, soleggiamento, disponibilità di spazi ombreggiati);
- uno spazio ecologicamente pulito, non inquinato;
- uno spazio economicamente sano, nel quale non esistano aree o attività degradate;
- un luogo che stimoli l'apprendimento e la competenza spaziale, che incoraggi l'esplorazione e la conoscenza.

Francis aggiunge anche due punti per così dire sentimentali e "politici", forse vaghi nella loro formulazione, e tuttavia essenziali per una valutazione qualitativa del valore "democratico" di una strada. Il primo è espresso in questo modo: "streets need to be loved", le strade hanno bisogno di essere amate, debbono essere nelle condizioni di suscitare una sorta di "affetto" degli abitanti e degli utenti. Un ruolo importante hanno in questo caso i segni della memoria e della storia, i caratteri degli edifici e dei monumenti (segni e caratteri che l'attività esplorativa dei bambini può riconoscere, scoprire, contribuire a ripristinare, per esempio in specifiche attività di "laboratorio di strada").

Il secondo punto è che la strada deve essere uno spazio vivo, dialettico, anche conflittuale, persino (relativamente) rischioso; la strada è il teatro della vita di città, e la città è per sua natura imprevedibile e aperta: "il rischio e la scoperta contribuiscono allo sviluppo individuale e alla competenza ambientale [dei bambini], ed un senso di sicurezza può essere garantito anche senza rimuovere il carattere di sfida della strada" (Francis 1987, p. 31). La strada è quindi il luogo naturale e primario dell'incontro e dell'interazione sociale, e può ridiventare anche oggi il luogo della negoziazione di nuove modalità di progettazione che garantiscano, o ricostituiscano, gli aspetti essenziali della "strada democratica" (Paba 2003a, p. 57 e sgg.).

## 5. Bambini progettisti

Dai punti precedenti emergono due elementi rilevanti intorno all'importanza



della partecipazione. La necessità della partecipazione e la distinzione, nella scala della partecipazione, delle semplici forme di comunicazione e informazione dai processi di coinvolgimento effettivo dei cittadini nella costruzione della città; l'importanza di procedure decisionali interattive in una società complessa, caratterizzata da differenze di età, genere, stili di vita e di lavoro, provenienze geografiche e culturali.

Esamineremo ora alcuni testi fondamentali che articolano questi due ragionamenti relativamente alla progettazione partecipata dei bambini.

Roger Hart riprende la "scala della partecipazione" di Arnstein riadattandola alle esigenze dell'infanzia e sviluppando l'idea di processi partecipativi fondati su un ruolo protagonista dei bambini nella trasformazione della città (Hart 1992). In questa trasformazione i gradini più alti e ambiziosi di partecipazione assumono una natura specifica: solo i processi innescati direttamente dai bambini e da loro autonomamente diretti e portati avanti realizzano le condizioni effettive della partecipazione, in particolare quando l'autonomia dei bambini non sia puro gioco referenziale, ma risulti in grado di confrontarsi alla pari, in un dialogo interattivo aperto e creativo, con un nuovo e diverso ruolo che possono svolgere a loro volta gli adulti (insegnanti, genitori, operatori, tecnici, abitanti).

Il ragionamento di Hart si è approfondito nel corso del tempo, anche in rapporto ad una progressiva estensione delle esperienze sul campo informando contributi, resoconti e manuali pubblicati più di recente, i quali forniscono un repertorio di possibili modelli di azione nel campo della progettazione partecipata (Chawla, Heft 2002; Consoli, Tonucci 1993; Driskell 2002; Hart 1997; Lepore, Lorenzo 1993; Lorenzo 1988; Lorenzo 1998; Wates, Knevitt 1987; Wates 2000).

Più di recente Ray Lorenzo e Mark Francis hanno compiuto una classificazione molto pregnante della successione e dell'affinamento nel corso del tempo della pratiche di progettazione partecipata nelle quali i bambini esercitino un ruolo significativo (Lorenzo, Francis 2002, Lorenzo, Francis 2003: quest'ultimo contributo è una traduzione italiana incompleta e imprecisa del primo).

Francis e Lorenzo individuano sette "domini" (realms) della partecipazione, sette modelli di lavoro e di intervento che coprono il complesso di esperienze di progettazione partecipata dei bambini nel corso del tempo e diverse realtà culturali e geografiche. L'ordine proposto non costituisce né una graduatoria, né una sequenza temporale, ma un'ipotesi di interpretazione di questa pluralità di esperienze, anche se l'ultimo modello proposto è, nella visione degli autori, quello più innovativo ed avanzato.

I domini individuati sono i seguenti: romantico ("i bambini come planners", come pianificatori: essi costruiscono il proprio futuro da sé, senza un apporto signi-

ficativo degli adulti); advocacy ("i planners per i bambini": i progettisti adulti esperti prestano le proprie competenze per progetti ritenuti adatti ai bambini); bisogni ("le scienze sociali per i bambini": i tecnici adulti elaborano metodi di analisi sofisticati dei bisogni dei bambini orientando i progetti sui risultati delle analisi); apprendimento ("i bambini come learners": progetti dei bambini vengono elaborati attraverso le esperienze di apprendimento ambientale che i bambini, guidati dagli adulti, compiono sul terreno; diritti ("i bambini come cittadini": i processi decisionali e il governo della città vengono rimodulati in base alla consapevolezza che i bambini sono ormai considerati come titolari di diritti); istituzionalizzazione ("i bambini come adulti": il contributo dei bambini è incanalato in un alveo di vincoli e di limiti istituzionali).

Ognuno di questi domini ha quindi un significato importante ed ha avuto un ruolo positivo, anche se circoscritto, nella maturazione delle esperienze di partecipazione. Il settimo dominio è quello elaborato da Francis e Lorenzo, sulla base delle considerazioni teoriche e delle esperienze che derivano dalla loro lunga esperienza (Francis 1987, Francis 1995, Lorenzo 1998) e viene denominato proattivo.

La partecipazione, nell'approccio proattivo viene considerata come "un processo comunicativo che produce visioni condivise e progetti concreti", in grado di sostenere i bambini per "re-inventare l'infanzia e i luoghi che la sostengono".

Il coinvolgimento dei bambini nelle esperienze di progettazione partecipata è essenziale perché aggiunge, alla molteplicità di interessi e di punti di vista che sono caratteristici di ogni laboratorio, una specifica visione del mondo e delle cose. Lo sguardo dei bambini sulla città è uno sguardo corporeo, legato alla terra, concreto; è uno sguardo naturalmente ecologico, orientato al benessere ambientale; è uno sguardo meno viziato da pregiudizi, da interessi mediocri, da aspettative economiche e di profitto; è infine uno sguardo immaginoso, desiderante, aperto al futuro, alla sperimentazione, all'innovazione. È possibile forse dire che un laboratorio di progettazione partecipata senza il contributo determinante dei bambini è un laboratorio difettivo alla radice, monco, incompleto, meno ricco di energia e di speranza.

La presenza dei bambini e dei ragazzi aggiunge alle esperienze di partecipazione alcune caratteristiche particolarmente importanti.

Il ruolo dei bambini è essenziale nella fase di conoscenza del contesto urbano di progetto. I bambini sono analizzatori e esploratori sensibili della città, delle strade, dello spazio pubblico. Gruppi organizzati di bambini e insegnanti possono rilevare, schedare, fotografare, disegnare e alla fine valutare ogni aspetto della città, ogni dettaglio. La loro conoscenza della città ha inoltre un carattere particolarmente prezioso: può essere insieme precisa, analitica, anche in senso tecnico, ma sarà

soprattutto una conoscenza qualitativa e sostanziale. I bambini e le bambine sanno cosa va bene e cosa va male in una strada, in un quartiere, in una città, in un territorio.

Il ruolo dei bambini diventa davvero fondamentale nella determinazione dei principi del progetto. Qui è appunto l'immaginazione, insieme coraggiosa e concreta, ad agire, a fornire gli input del lavoro tecnico finale. È sufficiente osservare i materiali di qualsiasi laboratorio di progettazione con i bambini. Qualche volta la relazione tra i disegni iniziali e le tavole finali di progetto – disegnate naturalmente dagli architetti – sembra debole o incerta. Essa diventa più chiara se si impara a decostruire e interpretare i disegni e le tavole dei bambini. I bambini possono indicare una piscina per esempio sul bordo di uno schizzo, ma è il desiderio dell'acqua che esprimono, la consapevolezza che l'acqua può essere in quel caso una componente essenziale del "gioco" della città, un materiale del paesaggio urbano, una figura finale del progetto, e così via. L'attività di un laboratorio con i bambini funziona proprio così, non in modo lineare, secondo i principi di una razionalità rigida e meccanica, ma in modo circolare attraverso tentativi e aggiustamenti continui delle ipotesi e delle idee di progetto. È proprio nell'ideazione del progetto che il contributo dei bambini è fondamentale.

In qualche esperienza particolare infine i bambini possono anche avere una funzione importante nella realizzazione stessa del progetto. In alcuni casi possono realizzare direttamente i giochi di un parco, decorare dei muri o delle panchine, completare i dettagli dell'intervento in un cortile o in una strada. Nel cantiere di auto-costruzione l'intervento diretto, progettuale materiale manipolativo, dei bambini e delle bambine sarà determinante.

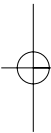
## Bibliografia

- Aitken S.C., 2001, *Geographies of Young People: The Morally Contested Spaces of Identity*, London, Routledge
- Ariès Ph., 1994, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Bari, Laterza
- Ariès Ph., 1996, *I segreti della memoria. Saggi 1943-1983*, Firenze, La Nuova Italia (cap. X, "Il bambino e la strada, dalla città all'antichità", pp. 199-220 e cap. XI "La famiglia e la città", pp. 221-233)
- Associazione Culturale Pediatri J. Da Ponte, 2000, *Il bambino e la sua città. L'intervento sulla mobilità cittadina come strategia per promuovere salute, sicurezza, autonomia, socializzazione*, Bassano del Grappa, Edizioni Studioemme
- Arnstein S., 1969, *The Ladder of Citizen of Participation*, Journal of the Institute of American Planners, n. 4.
- Banerjee T., Lynch K, 1990, Growing Up in Cities, in T. Banerjee, M. Southworth, a cura di, *City Sense and City Design: Writings and Projects of Kevin Lynch*, Cambridge (Mass.)/London, Mit Press, pp. 174-184
- Baraldi C., Maggioni G., a cura di, 2000, *Una città con i bambini. Progetti ed esperienze del laboratorio di Fano*, Roma, Donzelli.
- Baraldi C., Maggioni G., Mittica M.P., a cura di, 2003, *Pratiche di partecipazione. Teorie e metodi di intervento con bambini e adolescenti*, Roma, Donzelli
- Baraldi C. 2003, La sfida della partecipazione, in Baraldi C., Maggioni G., Mittica M.P., a cura di, 2003, *Pratiche di partecipazione. Teorie e metodi di intervento con bambini e adolescenti*, Roma, Donzelli, pp. 3-30
- Barman E., 1994, *Deconstructing Developmental Psychology*, Routledge, London.
- Bartlett S. et al., 1999, *Cities for Children: Children's Rights, Poverty and Urban Management*, London, Earthscan
- Bishop J., *Bambini disegnatori e progettisti*, Paesaggio urbano, n. 3, 1995, pp. 54-59
- Blanc B.S., 1994, *Urban Children in Distress: Global Predicaments and Innovative Strategies*, Reading, Gordon and Breach
- Boden J, 1991, *Children of the Cities*, London, Zed Books
- Chambers R., 2002, *Participatory Workshops: A Sourcebook of 21 Sets of Ideas & Activities*, London, Earthscan
- Bozzo L., 1998, *Pollicino e il grattaciolo. La difficile impresa di crescere nella metropoli contemporanea*, Roma, Seam
- Chawla L, Heft H., 2002, *Children's Competence and the Ecology of Communities: A Functional Approach to the Evaluation of Participation*, Journal of Environmental Psychology, 22, pp. 201-216

- Clay G., 1987, *The Street as Teacher*, in A. Vernez Moudon, *Public Streets for Public Use*, New York, Van Nostrand Reinhold , pp. 95-109
- Consoli V, Tonucci, 1993, *Ridateci la nostra città!*, *Quaderno di educazione ambientale n. 24*, WWF Italia, Roma
- Driskell D., 2002, *Creating Better Cities with Children and Youth: A Manual for Participation*, London, Earthscan
- Fyson A., Ward C., 1973, *Streetwork: The Exploding School*, London, Routledge and Kegan
- Foley P., Roche J., Tucker S., a cura di, 2001, *Children Society: Contemporary Theory, Policy and Practice*, Basinstoke, Palgrave
- Francis M., 1987, *The making of democratic streets*, in A. Vernez Moudon, *Public Streets for Public Use*, New York, Van Nostrand Reinhold , pp. 23-39
- Francis M., 1995, *Il luogo per un'infanzia 'naturalistica' nelle città*, *Paesaggio urbano*, n. 3, pp. 44-50
- Francis M, Lorenzo R., 2002, "Seven Realms of Children's Participation", in *Journal of Environmental Psychology*, 22, pp. 157-169 (parzialmente tradotto in italiano con il titolo "L'ipotesi dei 'sette reami'", *Paesaggio urbano*, n. 1, 2003, pp. 24-32)
- Giusti M, 1998a, *Imparare da altri sguardi: i bambini nella progettazione del territorio*, in Magnaghi A., a cura di, *Il territorio degli abitanti. Società locali e auto-sostenibilità*, Milano, Masson, pp. 141-160.
- Giusti M, 1998b, *Progettazione, bambini e conflitto*, *Prospettive Sociali e Sanitarie*, n. 18-19, pp. 19-23
- Giusti, M., 2001, *Modelli partecipativi di interpretazione del territorio*, in A. Magnaghi a cura di, *Rappresentare i luoghi. Metodi e tecniche*, Firenze, Alinea.
- Giusti M., 2002, *Il contesto politico delle pratiche di progettazione partecipata*, *La Nuova Città*, n. 6,
- Godard P., 2002, *Ladri d'infanzia. Contro il lavoro minorile*, Milano, Elèuthera
- Hart R., 1992, *Children's Participation from Tokenism to Citizenship*, Firenze, Unicef
- Hart R., ed., 1997, *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*, London, Earthscan
- Holloway S.L., Valentine G., a cura di, 2000, *Children's Geographies: Playing, Living, Learning*, London, Routledge
- James A., Prout A, 1998, *Constructing and Deconstructing Childhood*, London, Falmer
- James A., Jenks C., Prout A., 2002, *Teorizzare l'infanzia. Verso una nuova sociologia dei bambini*, Roma, Donzelli

- Juul J., 2001, *Il bambino è competente. Valori e conoscenze in famiglia*, Milano, Feltrinelli
- Lepore L., Lorenzo R., 1993, *Come riconquistare la città, Quaderno di educazione ambientale n. 22*, WWF Italia, Roma
- King M., 2004, *I diritti dei bambini in un mondo incerto*, Roma, Donzelli.
- Lorenzo R., 1988, *Scopriamo l'ambiente urbano*, Roma, WWF, Italia
- Lorenzo R., 1992, *Più tempo e spazio ai bambini*, Firenze, Unicef, Innocenti Studies
- Lorenzo R., 1998, *La città sostenibile. Partecipazione, luogo, comunità*, Milano, Elèuthera
- Lynch K. 1992, *Deperire. Rifiuti e spreco nella vita di uomini e città*, Napoli, Cuen
- Lynch K., Lukashok A., 1990, "Some childhood memories of the city" in T. Banerjee, M. Southworth, a cura di, *City Sense and City Design: Writings and Projects of Kevin Lynch*, Cambridge (Mass.)/London, Mit Press, pp.
- Matthews H., Limb M., 1999, "Defining an Agenda for the Geography of Children: Review and Prospect", *Progress in Human Geography*, 23, 1, pp. 61-90
- Ministero dell'Ambiente, 2001, *I bambini e le bambine trasformano le città. Progetti e buone pratiche per la sostenibilità ambientale nei comuni italiani*, Firenze
- Montessori M., Chi è il bambino, in Papisca A., a cura di, 1990, *Nel nome dei bambini*, Padova, Giuffrè, pp. 39-40
- Moore R.C., 1987, "Streets as Playgrounds", in A. Vernez Moudon, *Public Streets for Public Use*, New York, Van Nostrand Reinhold, pp. 45-62
- Moore R.C., 1990, *Childhood's Domain: Play and Place in Child Development*, Berkeley, MIG Communications
- Moro C.A., 2004, "I diritti di cittadinanza delle persone minori di età", in Baldoni A. et al., *Future città, nuovi cittadini. Le competenze di bambini e adolescenti per il governo delle città*, Imola, La Mandragora
- Noschis K., a cura di, 1995, *Les enfants et la ville/Children and the City*, Lausanne, Comportements
- Opie I., Opie P., 1969, *Children's Game in Street and Playground*, New York, Oxford University Press
- Paba G., 2003a, *Movimenti urbani. Pratiche di costruzione sociale della città*, Milano, Angeli
- Paba G., 2003b, «Per una partecipazione partecipata e inclusiva», in G. Paba G., C. Perrone, 2004, a cura di, *Cittadinanza attiva*, Firenze, Alinea, pp. 33-48
- Paba G, Pecoriello A.L., a cura di, 2006, *La città bambina. Esperienze di progettazione partecipata*, Firenze, Edizioni Masso delle Fate
- Pecoriello A.L., 2001, *La città in gioco. Prospettive di ricerca aperte dal riconoscimento del bambino come attore nella trasformazione della città, tesi del dottorato*

- di ricerca in Progettazione urbana, territoriale e ambientale*, Università di Firenze
- Pecoriello A.L., 2002, *Sicilia, 40 anni dopo Danilo Dolci*, La Nuova Città, n. 6, pp. 128-135
- Pecoriello A.L., Zetti I., 2003, "Alla periferia della periferia: progettando per i bambini del Vingone", in G. Paba, C. Perrone, a cura di, *Cittadinanza attiva*, Firenze, Alinea, pp. 219-232
- Piaget J., 1976, *La rappresentazione dello spazio nel bambino*, Firenze, Giunti Barbera,
- Qvortrup J., Bardy M, Sgritta G., Wintersberger H., a cura di, 1994, *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*, Aldershot, Avebury
- Rossi P., 2001, *Bambini, sogni, furori*, Milano, Feltrinelli
- Simpson B., 1997, *Towards the Participation of Children and Young People in Urban Planning and Design*, Urban Studies, vol. 34, n. 5, pp. 907-925
- Seabrook J., 2001, *Children of Other Worlds: Exploitation in the Global Market*, London, Pluto Press
- Spencer C., Woolley H., 2000, *Children and the City: A Summary of Recent Environmental Psychology Research*, Child: Care, Health and Development, 26, 3, pp. 181-198
- Tonucci F., 1997, *La città dei bambini*, Bari, Laterza
- Tonucci F., 2002, *Se i bambini dicono: adesso basta!*, Bari, Laterza
- Unicef, Unchs/Habitat, *Children's Rights and Habitat: Working Towards Child-Friendly Cities*, Rapporto del seminario di New York 1-2 febbraio 1996 e del workshop di Istanbul 5 giugno 1996
- Valentine G., 1996, *Children Should Be Seen and not Heard: The Production and Transgression of Adults' Public Space*, Urban Geography, vol. 17, pp. 205-220
- Valentine G., 1997, 'Oh Yes I Can.' Oh No You Can't': *Children and Parents' Understandings of Kids' Competence to Negotiate Public Space Safely*, Antipode, vol. 29, n. 1.
- Volpi R. 2001, *I bambini inventati. La drammatizzazione della condizione infantile oggi in Italia*, Milano, La Nuova Italia
- Ward C., 2000, *Il bambino e la città. Crescere in ambiente urbano*, Napoli, L'ancora
- Wates N, C. Knevitt, 1987, *Community Architecture: How People Are Creating Their Own Environment*, Harmondsworth, Penguin Books
- Wates N., 2000, *The Community Planning Handbook*, London, Earthscan





# I bambini e la città: idee in movimento

**Paolo Castelnovi**

*Politecnico di Torino*

Sono confuso: volevo proporvi alcune riflessioni e me lo sono ritrovate esaltate dagli straordinari lavori dei bambini delle Scuole d'infanzia di Modena, esposti a margine di questo convegno. La sintonia è tale che ora non so più se ciò che sto per dire lo pensavo prima o è frutto dell'emozione che questa antologia mi ha provocato.

Chi come me fa l'architetto, l'urbanista, o a qualsiasi titolo si interessa di città non può non domandarsi che cosa ha fatto sinora per cogliere le prospettive e le domande che emergono dalle immagini di questi bambini. Non siamo di fronte a sensibilità di artisti, che stanno per i fatti loro, che sono un mondo a parte, nei confronti dei quali non abbiamo responsabilità: siamo di fronte ad una leva intera di bambini di una città, un vero e proprio gruppo sociale e culturale che, attraverso centinaia di racconti ed immagini puntuali, avanza il proprio punto di vista con una potenza espressiva eccezionale.

Riconosco in questa mostra gli esiti manifesti e paradossalmente maturi di tre pulsioni che ho sempre ritenuto fondanti per chiunque si interessi di città: l'esplorazione, il progetto, l'identità.

## **1. L'esplorazione**

La Curiosità. Non possiamo sapere quanto endogena e quanto coltivata da insegnanti stimolanti, in ogni caso è il motore di ogni vivacità intellettuale, fa nascere i processi di acculturazione, è lo strumento più connaturale della "strategia di Peter Pan", quella condizione psicologica che Carotenuto mette tra gli ingredienti base del benessere psichico di ogni età. Quando la Curiosità viene attrezzata, motivata, messa a sistema, prende forza l'Esplorazione: una vera e propria tecnica che organizza la Curiosità non solo per conoscere ma per stare al mondo.

Esplorare, ex-pleo significa scorrere fuori, con una componente liquida in quello "scorrere", che dà il senso di una dissipazione diffusa: guardare per vedere, per comprendere i diversi aspetti e i funzionamenti, per provare una struttura con forme diverse, per verificare la relazione tra ciò che mi aspetto e la realtà, senza pregiu-

dizi, senza negazioni dei dati di realtà inaspettati.

Ora, nella risaputa tensione esplorativa dei bambini, dalla mostra emerge sorprendentemente che al centro dell'attenzione non vi sono le cose, ma c'è un paesaggio animato: non vi è disegno che non veda la presenza di una persona o di un animale. Le cose sono il contesto ma l'esplorazione è polarizzata dai sentimenti intersoggettivi.

Esplorare i comportamenti (delle persone o degli animali): ai bambini interessa la relazione tra sé e gli altri. Tutti sono "altri" (e i bambini sanno di essere "altri" per chi li guarda). Ogni rapporto è un rapporto con "altri uguali" e quindi ciascuno è da conoscere e da interloquire, senza alcun timore che ciò interferisca con una potente considerazione di sé, ancora non intaccata da dubbi o compromessi. Il famoso "problema dell'altro" che tanto angoscia noi adulti contemporanei è per i bambini l'universo da esplorare: la città non è uno spazio di rinuncia e di compromesso per via di "altri" che ci limitano, ma il luogo dove matura una spontanea fiducia nella serendipity, nella sorpresa positiva, nell'infinita ricchezza di eventi emozionanti che gli incontri riservano (foto 1).

Gran parte dei disegni sono forme di esplorazione della sensibilità. In tutte le cose ma soprattutto negli animali e a maggior ragione nelle persone, viene cercata una specifica sensibilità; l'obiettivo implicito non pare tanto il capire il funzionamento del mondo, ma il comprendere, tramite la propria sensibilità, la sensibilità dell'altro sulle cose del mondo: la simpatia come linguaggio base.

C'è un atteggiamento diretto verso questa categoria di comprensione, tanto più evidente se lo confrontiamo con quello che succede poi nella crescita, in cui la sensibilità viene coperta dagli stereotipi e dai modelli espressivi codificati e la simpatia man mano si rintana e perde la funzione di interprete principale del mondo.

Un'immagine molto bella tra i disegni dei bambini: una griglia fatta con grossi tratti di pennarello grigio che delimita quadretti colorati, intitolata "La città felice", dove l'arlecchino dei colori rappresenta questa felicità con un certo realismo. Mi si conceda il termine "realismo" a proposito di un disegno che potrebbe aver fatto Klee se, finiti gli acquerelli, avesse avuto solo pennarelloni: dico realismo perché con quello i bambini hanno rappresentato "reali" situazioni psicologiche colte con la sensibilità (foto 2).

Mi spiego: io sto parlando di città, non di psicologia infantile, disciplina che non conosco. Cerco, e trovo nella mostra, riproduzioni della realtà. D'altra parte secondo me i bambini non sono interessati a raccontare la loro emozione: raccontano direttamente la realtà. La sensibilità è il loro filtro interpretativo, che è ovviamente necessario per raccontare la realtà; è come se ci dicessero: è ovvio, se la realtà è fatta di sentimenti devo essere sentimentale, se no è come se fossi un cieco davan-

ti a un tramonto. Quindi non stare a guardare come esprimo i sentimenti, guarda la loro realtà come è presente qui intorno, non fare finta di niente: vedi come è solo quell'uomo, vedi come sono piccoli quegli animali, vedi come sono prepotenti quelle automobili.

E' la sensibilità degli altri che viene esplorata nella città, e viene spesso descritta nelle loro forme di disagio, nei momenti di fastidio, nelle situazioni critiche.

In questo modo e con questo sistema interpretante sentimentale i bambini entrano nel merito della città. Nel bene e nel male esplorano le relazioni che la costituiscono, un universo complesso con cui si misurano senza paura e con curiosità, retti dal senso profondo di verità del giudizio che accompagna sin dalla nascita quella sensibilità simpatica, quella pietas ordinaria che sta a fondamento dei rapporti civili, urbani per l'appunto. E' una modalità di conoscenza, di riconoscimento, di problemi ma anche di risorse, che da adulti ci manca, che dovremmo imparare a conservare e non a trascurare.

Invece noi che facciamo gli architetti, che governiamo i progetti delle città, abbiamo qualche volta una tentazione molto forte, che è quella di fare un regalo ai bambini costruendo un paesaggio per loro, a loro misura. Timeo Danaos: è un regalo pericoloso. Le relazioni che mi hanno preceduto hanno già messo in luce come sia importante per i bambini la presa in carico del mondo così come è nel suo complesso, non prefabbricato e delimitato "ad usum delphini". Aggiungo a quelle considerazioni la mia invidia per la potenza che i bambini esprimono, perché sospetto quella potenza derivi dal loro sguardo, dal fatto che siano loro a sapere la via per vedere il mondo per quello che è, e che poi la dimentichino crescendo, man mano che alla pulsione di curiosità e all'avventura dell'esplorazione preferiamo le abitudini, le ripetizioni, lo stare fermi, i giudizi preconfezionati, il fastidio o la paura per la novità.

Dalla mostra si coglie invece la fiducia del trovarobe, un sentimento di diffuso e intenso feeling con il contesto, che sia felice o meno. Mai come a vedere questa mostra mi è parsa appropriata la straordinaria definizione di città: "è un posto dove si cammina tra sconosciuti senza sentirsi a disagio". E' una definizione topologica che mi ha sempre impressionato, imponendo al mio tradizionale e retorico criterio spaziale un ben più vivo criterio prossemico. Non conta lo spazio geometrico, fatto dalle case e dalle strade: il senso è dato dallo spazio tra le persone, dalla relazione tra i vivi.

I muri, gli alberi, le finestre sono importanti per quanto concorrono a definire spazi in cui stare in relazione, guardarsi, camminare volentieri insieme a persone sconosciute, sentirne senza paura la presenza, l'intensità vitale. O viceversa per quanto ci spingono ad avere paura degli sconosciuti o addirittura a non cammina-

re. A rinunciare ad esplorare. A rinunciare ad essere bambini. A rinunciare a fare bambini.

## 2. Il progetto

Le cose. Nelle esperienze dei bambini che la mostra propone, le cose ci sono perchè servono, e viceversa servono le cose che ci sono. Alla base sta l'operatività: la sequenza logica dei bambini è "problem-solving". E' come se dicessero: guardo la situazione, le cose che ho a disposizione, capisco che c'è un problema che mi impedisce di godere della sensibilità mia e degli altri, quindi cerco di cambiare le cose per superare il problema.

Vi è un atteggiamento strumentale nei confronti delle cose, ma ci sono modi diversi per risolvere ogni tipo di problema: abbiamo visto che si fanno (o viceversa si abbattono) capanne, che si deviano ruscelli, ma abbiamo anche visto che si propone di modificare il comportamento. I bambini sembrano sapere che il senso delle cose genera i comportamenti e viceversa; istintivamente hanno fiducia che cambiando i comportamenti si può cambiare il senso delle cose.

E lo strumento per modificare i comportamenti sono le Regole. Le Regole sono le istruzioni per l'uso dei rapporti con le cose e con le persone: servono a capire come si fa.

L'Inventiva per immaginare il risultato non c'è bisogno di impararla: è endogena, è la materia prima complementare alla Curiosità che fa del bambino l'esploratore e il creatore del mondo. Ma le Regole bisogna impararle: i bambini sono avidi di regole, vogliono capire come ci si deve comportare, ed hanno una fiducia sfrenata nel fatto che capendo le regole, una grande parte dei problemi si possa risolvere e superare.

Sembra ovvio che, dandosi delle regole tutti insieme, poi queste regole possano essere rispettate e che quindi si possano raggiungere quelle qualità della sensibilità che da soli non si possono raggiungere. L'economia dei bambini è davvero il suo significato letterale, "regola della casa", dello spazio da abitare, in cui il requisito di fattibilità è molto più "essere d'accordo" che non "avere le risorse". Di nuovo una prevalenza della simpatia non solo come strumento di esplorazione ma anche come strumento di progetto.

Così vengono tracciate linee di stop per le auto (delle mamme) che invadono lo spazio antistante la scuola, così si disegna un campo da calcio in uno ritaglio di parcheggio e si inventano porte con i cassonetti dei rifiuti, si sta allineati sui marciapiedi e si corre solo varcata la soglia dei giardini (foto 3).

La fiducia nelle regole, che negli anni si vede tradita ogni giorno nella città, genera secondo me una delle grandi delusioni del diventare adulti. E anche lo spontaneo atteggiamento "progettante", sia per fatti materiali che per fatti immateriali, è una energia vitale che man mano si affievolisce, di fronte all'inerzia della sregolatezza, alla libertà banale del far-niente, a cui ci abituiamo anche se è improduttiva di rapporti piacevoli.

E' il senso della città, imparato di fresco dai bambini, che appare plastico, disponibile alle modificazioni, molto più degli oggetti e degli spazi, che appaiono dati come un paesaggio. Al bambino di fronte ai problemi si apre un ventaglio di possibilità che appare infinito, pronto a riorganizzarsi sotto la sua spinta positiva. Ma come tutti noi, di fronte ad un paesaggio, non si pensa ad un rifacimento ex novo, ma a piccoli aggiustamenti, fisicamente molto limitati, anche se, secondo noi, capaci di catalizzare l'attenzione e quindi di modificare il senso stesso dell'insieme.

Qualche anno fa i bambini modenesi hanno partecipato ad una grande kermesse inventiva, fondata su un geniale bando di idee: Panch...invento. Si trattava di pensare ad una seduta da mettere vicino alla fermata dei bus, con l'intesa che le migliori sarebbero state realizzate (foto 4).

Anche in quel caso la mostra delle idee rendeva evidente la straordinaria prolificità creativa dei bambini, la loro potenza espressiva e soprattutto la progettualità, intesa come capacità di dare forma in risposta ad un requisito complesso. Anche in quel caso è palese la sentimentalità non solo dell'interpretazione del mondo ma anche delle proposte: i disegni e i modellini mostrano il desiderio di fare piacere, di servire a star bene, ad alimentare la fantasia e la gioia di chi li utilizza. E' lontanissimo il narcisismo dei concorsi di progettazione "adulti", in cui ciascun concorrente esibisce la propria intelligenza o immagine. Qui si bada al sodo: alla felicità degli utenti.

E se i progetti peccano di ingenuità nella fattibilità tecnica, certo non sono ingenui nel centrare gli obiettivi: non una delle centinaia di proposte risulta ostica e deprimente come l'impressione che fa gran parte dell'"arredo" urbano griffato che orna le nostre città, non una è priva di una spiegazione di come si vorrebbe far godere il passante: farlo sentire a casa, in compagnia, rilassato, coccolato, giocoso, invitato a chiacchierare col vicino. Insomma sono tutti progetti nel "pubblico interesse", per dirla in una locuzione così burocratizzata che ci siamo persino scordati la bellezza del suo significato, e con un'idea di "pubblico" che non è un generico "di tutti", ma è un molto più impegnativo "di ciascuno".

### 3. L'identità

Il paesaggio. E' dannosa l'idea di plasmare un pezzo di città a misura di bambini. Non parlo del danno per loro, parlo di quello che riceviamo noi. Così facciamo perdere i caratteri specifici dello sguardo, che si applica a tutta la città. Caratteri che ci servirebbero per cambiare il nostro sguardo di adulti, che ormai palesemente non è più capace di capire, di interpretare la città.

Che c'entra il paesaggio con lo sguardo dei bambini sulla città? Noi abbiamo un'idea del paesaggio che proviene da una proposta definita "scandalosa" avanzata alcuni anni fa dal Consiglio d'Europa, che è un'istituzione prevalentemente politico-culturale che ha tra i propri centri di attenzione l'identità dei gruppi locali, il rapporto che gli abitanti hanno con i loro territori. In quella sede si è connessa strutturalmente la definizione di paesaggio con una parte di territorio, nella percezione che ne hanno le popolazioni.

Il paesaggio non è estraneo agli oggetti e ai luoghi, ma di fatto è un atto culturale, è il prodotto di come la gente "sente" le cose e i luoghi.

Questa nuova concezione influenza molto l'attività di noi tecnici del territorio e dell'urbanistica: dobbiamo imparare a tenere conto di come lo spazio che abitiamo e che noi tecnici contribuiamo continuamente a modificare viene percepito, siamo chiamati quindi a cercare di esplorare la percezione collettiva.

Questo oggi viene ritenuto un aspetto decisivo della condizione della vita delle popolazioni perchè si legge il pericolo di una crisi di identità locale nella moderna condizione delle periferie di tutto il mondo sviluppato, sempre più omogeneizzate e prive di relazioni con il crogiuolo di culture della gente che le abitano.

Come sempre chiudiamo la stalla a buoi fuggiti, ci rendiamo conto solo oggi che sarebbe stato necessario intervenire per salvaguardare il senso del paesaggio come è percepito, oggi che ormai si è quasi ovunque deteriorato come elemento di qualificazione della relazione tra territorio e la comunità che ne fa parte.

Non ci siamo mai soffermati con attenzione, noi persone "normali", a cogliere come percepiamo il mondo che ci circonda. Come ci insegna il comportamento dei bambini, l'attenzione percettiva si concentra su quei luoghi che ci piace tanto frequentare. Ma per lo più i luoghi che abitiamo non sono degni di attenzione per noi, li consideriamo improduttivi di paesaggio. La Convenzione europea al contrario mette in evidenza che tutte le parti del territorio "producono" paesaggio, sono habitat identitario per qualcuno anche le peggiori periferie e gli angoli abbandonati della città industriale.

Quel bambino cinese che non voleva disegnare la fabbrica nella quale abitava, si sentiva scoraggiato nel confronto che aveva con il modello ideale presentato dai

suoi compagni: probabilmente l'avrebbe disegnata tranquillamente perchè la percepiva come sua, ma vista la concorrenza con un modello di casa dominante si sentiva per forza di cose svantaggiato.

L'identità dei paesaggi che la Convenzione europea vuole difendere è una identità realistica, fatta di differenze specifiche, che reagisce alla omogeneizzazione non solo delle cose ma anche dei modelli.

L'attenzione al paesaggio identitario della Convenzione ci porta a valutare come prezioso chi ha occhi esplorativi verso la realtà, come i bambini, rispetto ai quali noi siamo in qualche modo portatori di occhiali appannati e di paraocchi.

Insomma siamo noi ad aver bisogno di confrontarci con chi guarda diversamente.

Quello sguardo altro dei bambini ci dovrebbe aiutare a pensare che tutti guardano le cose in maniera diversa e sono altri da noi, e non per questo dobbiamo esserne diffidenti; anzi li amiamo: sono nostri figli anche se (appunto) sono diversi da noi. Lo sguardo dei bambini ci obbliga a fare i conti con un'alterità non nemica ma amata, con una amorevole diversità di punti di vista.

Per esemplificare, il ruolo dei bambini può aiutarci a uscire dal nostro "autismo sociale", dalla paura di guardare e avere percezioni complesse. Potremmo fare riferimento ad altri casi: a Modena c'è un piano "dei servizi" che riconosce una quarantina di punti all'interno della città dove vi sono dei complessi di servizi attrattivi per la gente, come ad esempio plessi scolastici, parchi, centri amministrativi, centri commerciali, che sono stati pensati per essere i nuovi punti centrali della città. Non vi è più soltanto il centro storico, ma vi sono anche altri punti importanti, individuati da chi fa l'urbanista come punti di riferimento. I poli di servizio dovrebbero essere i centri della vita di quartiere.

Se usciamo dalla mappa e li andiamo a vedere, uno per uno, verificiamo che sono ben raramente dei punti di aggregazione, nei quali la gente si riconosce.

Sono pieni di servizi (Modena è una tra le città più dotate di servizi in Italia), tutti i servizi funzionano benissimo, la gente li usa, ma non è vero che quelli sono luoghi di riferimento identitari per gli abitanti del quartiere.

Allora il piano dei servizi, che coinvolge tutta la città e non soltanto i bambini, non deve essere indirizzato a dare altri servizi alla città, ma a rendere questi poli di servizi, che già ci sono, luoghi che vengano davvero apprezzati dai cittadini. Cioè a farli diventare dei pezzi di paesaggio condiviso e riconosciuto. Si deve quindi utilizzare l'occasione di frequentazione dei servizi come motore per ricordare le persone a nuovi luoghi da amare da aggiungere a quelli che già storicamente sono teatro dell'identità sociale: le piazze del mercato o i viali dei centri storici ad

esempio.

Ma non deve essere soltanto la piazza di 800 anni fa, è opportuno che siano anche piazze moderne, proprio perché noi moderni abbiamo bisogno di nuovi luoghi di riferimento e la città moderna non ce li offre.

Questo succede perché noi architetti, noi urbanisti, siamo quasi sempre incapaci di cogliere gli elementi che attraggono le persone ad essere affezionate a un determinato luogo.

In questa incapacità, fatta di trascuratezza della sostanza psicologica dei rapporti urbani, brilla lo spazio che assegniamo al vero nemico della città del nostro tempo: l'automobile. Noi stiamo consentendo si produca un tipo di città conformata prevalentemente alle esigenze dell'automobile. Nella fruizione dell'automobile privata noi tendiamo a non avere più punti di contatto con gli altri, cessa il potere dell'azione sociale per eccellenza, che è camminare insieme. Non dobbiamo nemmeno sentirci più a disagio o non a disagio in mezzo a sconosciuti, e quella indifferenza di cui si parlava prima nasce dalla mancata frequentazione dei luoghi di incontro collettivo in città.

Risucchiati nell'acquiescenza a questa dinamica epocale noi tecnici perdiamo connessione con la nostra missione: progettare tenendo conto dei desideri e dei comportamenti della gente. Tener conto non significa andare dietro agli abitanti, ma talvolta capire e contrastare, fornendo alternative.

Ora i bambini sicuramente sono gli abitanti, ed hanno la capacità di leggere la sensibilità delle persone molto acuta perché hanno pochi limiti, ed in più hanno una forte capacità di percepire la sensazione di disagio o di benessere ambientale, sociale, di rapporti con le persone. Sarebbe importantissimo per noi tecnici recuperare a fondo, e imparare a raccogliere gli indirizzi derivanti da questa sensibilità.

Si tratta allora di riprendere quella definizione: la città è quell'insieme di luoghi in cui io posso camminare senza provare disagio.

Per non provare disagio bisogna aver ben costruita all'interno di se stessi una sensazione di identità partecipata e una curiosità benevolente: non è la città dei bambini che ci interessa, sono gli sguardi dei bambini resi potenti e capaci che faranno la città dei bambini: un sistema di luoghi che genera relazioni e integrazioni, che è di tutti, che non ha bisogno di proiettare l'identità sempre e solo al centro storico, per ricordare quello che siamo stati.

Per gli urbanisti si tratta di trovare tecniche di lavoro abituale che sino ad ora sono state tentate solo in una forma laboratoriale di ricerca, che comincia con un lavoro di ascolto, di partecipazione di chi sa guardare in modo diverso, a partire dai bambini.



# **Prendiamoci cura del nostro quartiere. Informare e sensibilizzare i bambini e le loro famiglie sulle trasformazioni della città**

**Ana Maria Solis**

*Ufficio Agenda 21 - Comune di Modena*

**Angelo Ferrari**

*Associazione Città aperta*

## **1. Sommario**

Il progetto è promosso dal CEASS L'OLMO, da Agenda 21 Modena del Comune di Modena con la collaborazione dell'Associazione Città Aperta, di M.E.MO., dei settori Istruzione, Ambiente e Mobilità del Comune di Modena e del C.E.A. del Comune di Nonantola. Il progetto ha una durata di un anno scolastico, è stato attivato per la prima volta durante l'anno scolastico 2004-2005 e viene riproposto tutti gli anni.

L'obiettivo è quello di costruire un'esperienza di urbanistica a carattere partecipativo tendente a sensibilizzare i bambini e le loro famiglie riguardo la qualità dell'ambiente urbano nell'ottica di un'educazione ambientale orientata allo sviluppo sostenibile.

## **2. Il progetto**

La progressiva scomparsa dei bambini dalle strade e dai luoghi pubblici della città è un dato di fatto. Le grandi difficoltà nella mobilità autonoma hanno conseguentemente limitato le loro possibilità di socializzazione.

Ci sono molte problematiche che riguardano la qualità della vita nelle nostre città e che condizionano la percezione che i piccoli abitanti hanno dell'ambiente che li circonda.

Lo sviluppo urbano delle città oggi fa sì che si creino diverse problematiche che poi incidono sulla qualità della vita delle persone che vi abitano, come per esempio la sicurezza pubblica.

Per affrontare questa problematica alcune azioni possono essere sviluppate per

affermare nella pubblica amministrazione, nella scuola, tra i cittadini, una cultura operativa della partecipazione, con programmi e metodi che consentano di passare dalle intenzioni alle realizzazioni.

La sicurezza pubblica potrebbe essere garantita se tutti ci prendessimo cura dell'ambiente condiviso in prima persona, uscendo dalle case, dalle scuole e dalle sedi associative per far vivere lo spazio pubblico occupandocene direttamente. Anche per reagire ad uno stile di vita frenetico ed alle continue sollecitazioni, sensoriali ed intellettuali, che ci colpiscono possiamo pensare alle qualità di uno spazio urbano continuo, che ci accompagna dalla dimensione locale a quella urbana e territoriale gradualmente, senza salti istantanei o faticosi viaggi interurbani che hanno l'effetto di "vuoti", soglie di discontinuità che ci proiettano in un altrove slegato dal qui ed ora.

Si rilevano bene queste forme di alienazione lavorando con i più piccoli ai quali mancano esperienze collettive, simultanee ed in prossimità. Il senso di comunità nasce e si alimenta di questa simultaneità e vicinanza, sull'esperienza diretta, materiale e concreta.

Per questo lavoriamo sulle nuove generazioni cercando di trasmettere quel senso civico di solidarietà che rivela la sua forza proprio nel suo carattere diffuso. Il progetto ha come titolo "Curiamo il nostro quartiere" perché una migliore qualità della vita nei centri urbani la si può raggiungere solo se tutti se ne preoccupano, se ci impegnano, ognuno per quanto è possibile, per proteggere delle qualità che le nostre città stanno rapidamente perdendo.

La proposta progettuale affronta la tematica dei sistemi urbani e le diverse prospettive dello sviluppo sostenibile come chiavi dell'educazione ambientale collegata all'ambiente urbano.

Il progetto propone la sperimentazione di azioni di urbanistica partecipata con i bambini riconducibile a programmi di qualificazione urbana realistici e innovativi; intendendo proiettare i risultati raggiunti, per quanto possibile, in successive esperienze di realizzazione e gestione partecipata.

Per prendere parte a questo movimento per la qualità della vita urbana occorre però saper dialogare, condividere un vocabolario comune (isolato, parcella, servizio pubblico, quartiere...), conoscere i codici (legende, simboli, orientamento...), saper usare degli strumenti (carte tematiche, scala grafica, regolamento...) e poi imparare ad ammettere e capire molteplici punti di vista, ad accettare compromessi ed a negoziare insieme delle soluzioni.

Ha grande importanza, per riuscire a far funzionare i processi basati sulla partecipazione, la fase formativa iniziale, dove si capiscono le "regole del gioco", dove si imparano ad usare gli strumenti e dove si scoprono i metodi e le strategie

d'intervento.

Per dare concretezza alle visioni di trasformazione e per avvicinare le bambine ed i bambini al territorio nel quale abitano è molto utile servirsi di modelli ed immagini che aiutino ad orientarsi ed a capire la storia della città, affiancando le trasformazioni e le sedimentazioni alle pratiche di costume, ai grandi eventi e monumenti.

Il lavoro che si fa con le scuole prende come campo d'indagine il quartiere e l'approccio è diretto, con un'esplorazione per le strade intorno alla scuola guidando l'osservazione e stimolando la critica come l'espressione di bisogni e desideri. La visita non viene focalizzata su un particolare aspetto dell'ambiente ma si aiutano gli alunni a costruire una visione d'insieme, considerando le funzioni, l'ambiente, la società, l'estetica, i pericoli e la natura.

Tutte le informazioni raccolte nella visita sono poi ordinate nella diagnosi, vero elaborato riassuntivo delle "malattie" di quel pezzo di città. Questo momento serve per dare un ordine alle problematiche, una priorità nel tempo ed una dimensione nello spazio.

Per tutta la durata del progetto ci sono dei momenti fondamentali di dibattito, dove i giovani cittadini espongono la situazione così come l'hanno rilevata, condividono i punti di vista, accettano compromessi ed ammissioni, negoziano delle conclusioni e trovano degli accordi.

Questi momenti di scambio sono i più importanti per capire quanto sia difficile il dialogo, l'ascolto e la parola, la chiarezza dei termini usati e l'importanza che si dà alle diverse questioni.

Solo quando tutta la zona è stata attentamente osservata, analizzata e discussa si preparano i bambini ad affrontare un momento progettuale, tenendo presente che il progetto non sarà il fine ultimo del laboratorio perché la cosa importante è il processo in quanto metodo di trasformazione urbana alternativo. Vengono allora tradotti i bisogni, le possibilità pratiche e le occasioni, le decisioni condivise ed anche l'immaginazione in un elaborato volumetrico, un plastico del quartiere come dovrebbe essere. Tutto questo percorso termina con la sua divulgazione e valorizzazione, davanti a tecnici e politici locali ai quali viene presentato direttamente dagli alunni. Questo momento pubblico è quello che meglio illustra il carattere eclettico del percorso partecipativo.

I bambini e le bambine dimostrano agli adulti che bisogna occuparsi ed interessarsi di tante cose diverse per poter avere un quadro completo di come funziona una città. Dalla matematica alla geometria, dalle tecnologie alle scienze, tutte le sensibilità devono essere amplificate per dare valore ai propri bisogni e desideri per il futuro.

Per quanto riguarda i risultati raggiunti dal progetto si sottolinea che:

- In ambito ambientale vengono attuate strategie e metodologie di Agenda 21 relative all'integrazione dell'educazione ambientale nell'offerta formativa della scuola dell'autonomia; nonché la formazione degli insegnanti delle scuole coinvolti nel progetto riguardo i principi dell'urbanistica partecipata nell'ambito dei processi di Agenda 21 scuola, fornendone gli strumenti per l'attivazione di progetti di partecipazione.
- In ambito sociale il progetto stimola i bambini, le bambine e le loro famiglie ad esprimersi e partecipare nel capire la città ed osservarla con uno spirito critico, costruttivo e propositivo.
- In ambito economico la proposta progettuale stimola l'intreccio tra cultura della complessità - pensiero sistemico - e innovazione educativa conseguente all'introduzione nella scuola di principi di sostenibilità urbana.

Inoltre si sottolinea come il progetto promuova lo sviluppo di una strategia volta a dare sistematicità e continuità nel tempo su temi legati alle principali problematiche ambientali contenute nel "Piano di Azione Locale di A21 Modena".

La realizzazione del progetto si basa principalmente sul metodo della ricerca insieme e della ricerca-azione. Questa proposta conferisce al lavoro scolastico e dei tecnici coinvolti, la dimensione della ricerca e si propone come la più adatta per affrontare temi complessi che richiedono un approccio trasversale. Questo approccio aiuta ad integrare nel progetto nuove azioni mano a mano che vanno avanti gli anni scolastici per fare diventare il progetto parte del Piano dell'Offerta Formativa delle scuole partecipanti.

# La città' promessa: una questione di urbanita'

**Giovanni Villanti**

*Dirigente del Comune di Modena  
Settore Trasformazione Urbana e Qualità Edilizia*

Il titolo del convegno "Vivere la città di oggi, progettare la città di domani", ci fa pensare ad un processo che non si ferma mai e che fa nascere la disciplina urbanistica. Il programma di sviluppo guarda al domani ma si realizza continuamente per successive trasformazioni. La città europea del novecento è stata per antonomasia la città delle trasformazioni. Due guerre l'hanno attraversata e contemporaneamente l'industrializzazione, l'infrastrutturazione del territorio, la motorizzazione. E' sconvolgente pensare come questo processo che nella città del secondo dopoguerra è stato deflagrante, abbia improvvisamente sovvertito i canoni di trasformazione della città stessa che per mille anni ha potuto accompagnare la vita dei cittadini con un riferimento preciso fra la civitas e l'urbs. Mai come in questi decenni i cardini stessi della fisicità della città e la collettività che la rappresenta, hanno vacillato attraverso fenomeni fino ad allora sconosciuti, primi fra tutti la spaventosa crescita della popolazione urbana e la sua possibilità di muoversi autonomamente sul territorio quasi al di fuori dei riferimenti storici del censo e della classe sociale di appartenenza.

L'urbanistica si è mossa con grandi difficoltà in questi vorticosi fenomeni di trasformazione e ha dovuto riguardare la città nella sua articolazione fra centro, periferia e campagna con il compito primario di costruire fabbriche e case dimenticando il riferimento vero di questo coacervo di attività di trasformazione e cioè la città.

La città di oggi che è la memoria di domani si perde nella malinconica nascita del concetto di periferia che richiama subito alla mente un mondo satellitare staccato che non vive il riferimento storico della città ma che sopravvive in una fisicità che non regala più ai suoi abitanti né il valore formativo della città né la simbiosi con la natura della campagna.

Quello che oggi è vita domani è memoria. Quindi viviamo generando memoria e progettiamo il futuro sedimentando la memoria stessa. La città è quindi lo spazio fisico della memoria.

In questo periodo le periferie della città e le periferie del mondo sono quanto mai all'attenzione. Periferie fisiche con criteri di formazione indagabili, compres-

bili e anche periferie di solitudine, di emarginazione, di assenza di relazionalità.

Ovviamente con toni diversi. La periferia delle grandi città è inquietante nella sua stessa consistenza fisica, nella successione di spazi irrisolti e di edifici senza relazione allo spazio pubblico. E' un vero e proprio mondo, il contrario del significato di città che si relaziona con il mondo del lavoro, in parte con la scuola ed i servizi, con tempi di percorrenza enormi, con dispersione di risorse rilevantissime, con un rendimento umano talmente basso da generare economie a scale assolutamente negative. La periferia delle città medie è diversa, più insinuante, mascherata dal verde, spesso puntellata dai servizi, comunque riferita alla città riconoscibile con tempi possibili di percorrenza. E' quella che calza alla perfezione con uno stile di vita: la mia casa è nel verde, c'è il silenzio e poi c'è il parco, la polisportiva, la scuola, il supermercato. Si sta bene.

A volte nella città media si ha la tentazione di lavorare sugli strumenti di programmazione per il mantenimento dello stato di fatto semplicemente perché funziona. Al massimo si tratta di migliorarlo.

C'è nell'incastro delle generazioni un rinnovarsi eccezionale dei sistemi di responsabilità. Trasformiamo le città davanti agli occhi dei bambini pensando al futuro quando quei bambini ormai adulti vivranno quelle trasformazioni. Ognuno di noi è bambino diventato grande e quindi si assume la responsabilità sul futuro. Se si tradiscono in qualche modo questi rapporti, se lo spazio fisico della città non è adoperato bene, se non riflette più la memoria e quindi si fratturano i sensi di responsabilità, le cose vanno male, la strada è sbagliata.

Le periferie della città e dei paesi andavano costruite, dicevamo, per questioni di necessità. Dovevano dare case e lavoro a popolazioni in crescita. Ma il modo, spesso, non è stato secondo il concetto della memoria ma solo ispirato al consumo e poi alla globalizzazione.

La città promessa è la città che gli adulti saranno capaci di trasformare per i bambini che a loro volta diventeranno adulti. O sarà una città vera con i suoi livelli e capacità di formazione singola e collettiva o non sarà lo spazio della memoria.

Essa, lo abbiamo visto in mille anni di storia della città europea, deve essere bella. Deve suggerire bellezza. Si vanno a vedere le città perché sono belle. La bellezza è il contrario della non emozione. Creare bellezza è creare slancio vitale, benessere, felicità di farne parte e di goderne. Dove non c'è bellezza non si sta bene, non si trasmette la storia, non ci si sente parte di una comunità.

Nelle esperienze degli itinerari scuola città, nei nostri incontri con i ragazzi delle nostre scuole, ci si è resi conto di alcuni fenomeni chiave:

- i ragazzi non conoscono la città neanche se le sue dimensioni sono accettabili come quella in cui viviamo;

- l'habitat conosciuto è il quartiere, alcuni parchi a livello cittadino, alcuni spazi o edifici della città antica;
- questi elementi ci fanno dire che anche la città che dà molto ai suoi cittadini e che ha conservato una dimensione media, non è conosciuta. C'è un vero e proprio utilizzo del proprio quartiere e qualche riferimento nella città antica.

Il perché di tutto questo a mio parere è che la città è stata per secoli rappresentata e costruita dalla sequenza dei grandi temi collettivi. Poi in questi decenni recenti è stata la città degli ampliamenti, nei casi migliori dotati di servizi, di comodità ma non più di riferimenti e temi collettivi che sono gli unici a poter costruire una memoria collettiva. Si ha una casa in una strada di un quartiere, si frequenta spesso la scuola del quartiere, si passa il tempo libero nel parco o nelle attrezzature del quartiere. Questo per i bambini ma anche per i grandi. La città per la sua maggior parte non la si conosce perché non serve conoscerla e forse non ha niente per essere conosciuta. In questo modo lo spazio fisico non è più spazio della memoria collettiva bensì oggetto di trasformazioni che hanno implicita la rinuncia al valore storico della memoria e della bellezza della città.

La bellezza richiama affettività, desiderio di conservazione e va al di là del concetto urbanistico. La città bella è quindi quella che oltre alle comodità, all'utilizzazione, genera sentimenti, formazione e memoria. I riferimenti collettivi di una città bella entrano nella memoria della gente e generano il sentimento comune di una collettività, il suo desiderio di appartenenza. Ai bambini dobbiamo cercare di dare questo perché la nostra società è anche troppo una società che consuma, che utilizza, che butta via.

Solo in questo modo si può pensare alla città di tutti. Essa è quella che non separa, che accomuna, che coinvolge, che forma e che stupisce, generando memoria. E' la città che porta nelle sue varie parti significati e riferimenti condivisibili, non utilitaristici e basta, collettivi. La partecipazione ha il grande rischio di poter essere spesso demagogica. Si ha bisogno di partecipazione come sinonimo di democrazia nelle scelte. Forse bisogna inventare un modo diverso di partecipare. Forse è lavorare insieme con la sforzo di un vero e proprio laboratorio per capire, interpretare i bisogni ascoltando. Forse partecipare è ascoltare per capire e poi proporre assumendosi responsabilità.

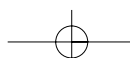
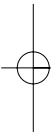
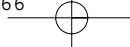
Nelle scuole abbiamo trovato interesse, capacità di comprendere e anche stimoli per noi. Abbiamo capito dai ragazzi che esiste nella loro mente la città del benessere. Che dalla casa passa alla strada, al quartiere, ai temi collettivi, alla città. Benessere inteso come necessità di stare a proprio agio nella casa, sotto casa, nel quartiere, con gli altri. I ragazzi coniugano spesso il benessere alla bellezza e ci danno un quadro di riferimenti che obbliga a pensare. Che cosa vuole il cittadino

di oggi? Come sarà quello di domani? Quali saranno le sue esigenze e quale città vorrà avere a disposizione? Non è facile rispondere, perché le trasformazioni sono rapidissime e spesso non prevedibili. Forse è opportuno lavorare trasformando la città cercando di realizzare le massime possibilità di scelta, ampliando la gamma delle opzioni. Per cittadini che non è detto siano nati in quella città, che magari ci vivranno poco. Forse bisogna lavorare per una città che suggerisca stimoli al pensiero, alla concentrazione, alla nostra storia. La gente che corre sempre ha tanto bisogno di pensare e non è dato di concepire una società futura che non abbia bisogno di affrettarsi continuamente.

I bambini leggono una parte del mondo, ma anche gli adulti leggono una parte del mondo. I primi con freschezza e una esperienza a loro consona, i secondi con minor freschezza ma con una diversa esperienza. Tutti, se sollecitati, hanno qualcosa da dire e da trasmettere. Ovviamente vanno guidati ma non con paternalismo bensì con interesse. L'interesse vero è cultura, maturità e innovazione. Guarda caso è quello che vogliamo dalla città. Che mescoli nella sua fisicità e nelle sue espressioni la cultura all'innovazione, la trasformazione alla memoria. Questo magico intreccio fra trasformazione continua e memoria è la città promessa, il significato più alto di urbanità. E' quello che deve far dire pensando alla città che la storia siamo noi.



***Partecipare per...***  
**Imparare la democrazia**



# **Il rischio dell'incontro. Partecipazione, aree metropolitane, differenze**

**Matilde Callari Galli**

*Università di Bologna*

## **1. La partecipazione nell'era della postdemocrazia**

La grande mutazione in campo culturale, politico ed economico che la contemporaneità sta vivendo non si qualifica certo per un'omologazione delle differenze quanto piuttosto per una nuova organizzazione delle diversità: ed essa, mentre determina una imprevedibile e veloce interconnessione fra culture locali assai diverse, dà luogo ad uno sviluppo di culture prive di ancoraggi e riferimenti territoriali.

Gli scambi che si verificano in questi nuovi luoghi di incontro, che sono ad un tempo reali e virtuali, sono così dinamici e pervasivi da farci chiedere insieme ad Hannerz che cosa unisca il consiglio di amministrazione della World Bank ad una riunione di anziani capi clan di un villaggio africano ( Hannerz, 2001).

Queste interdipendenze, queste nuove articolazioni, questi frenetici scambi hanno avuto, e non potevano non avere, effetti dirompenti nelle forme e nelle pratiche della partecipazione alla vita politica del mondo occidentale.

E' opinione diffusa che i sistemi democratici occidentali stiano da anni perdendo mordente e vigore: molti sono gli analisti che denunciano la diminuzione della partecipazione dei cittadini alla vita politica in Italia come in Gran Bretagna, in Francia come in Spagna o nei paesi scandinavi.

Non sono solo gli adolescenti italiani a non ricevere un'educazione alla partecipazione e quindi alla pratica attiva del diritto di cittadinanza ma in tutto il mondo il diritto dei bambini e delle bambine a saper partecipare alla vita democratica è dimenticato.

Tutto ciò sembra aver indebolito la democrazia sostanziale lasciando sempre più campo all'azione di forze economiche transnazionali e a gruppi di potere organizzati che, con rapidità, si sostituiscono ai cittadini che con sempre maggior frequenza sembrano volersi ritirare dagli organi preposti alle decisioni politiche.

Un autore già noto per alcune pregnanti analisi della situazione socioeconomica europea, Colin Crouch, considera questi andamenti così tenaci e definitivi da spingerlo a sostenere che l'Europa sia entrata in una fase di postdemocrazia che

così descrive: "l'idea di postdemocrazia ci aiuta a descrivere situazioni in cui una condizione di noia, frustrazione e disillusione fa seguito ad una fase democratica; quando gli interessi di una minoranza potente sono divenuti ben più attivi della massa comune nel piegare il sistema politico ai loro scopi; quando le élites politiche hanno appreso a manipolare e a guidare i bisogni della gente; quando gli elettori devono essere convinti ad andare a votare da campagne pubblicitarie gestite dall'alto: non è una situazione di non democrazia ma la descrizione di una fase in cui ci siamo ritrovati, per così dire, sulla parabola discendente della democrazia" (Crouch, 2003, pp.25-26).

Le critiche alle tesi di Crouch non sono rivolte alle caratteristiche da lui attribuite alla fase politica che stiamo vivendo, quanto piuttosto alla sua ipotesi che considera le modalità con cui si svolge contemporanea ostacoli insormontabili per recuperare il periodo d'oro del sistema democratico europeo.

Così molti esperti non condividono la sua sicurezza sull'irreversibilità delle nuove relazioni che caratterizzano oggi la politica delle cittadinanze europee.

Tuttavia tutti ammettono che molte conquiste raggiunte sino agli anni '70 del XX secolo, oggi vacillino o siano gravemente minacciate: sino a quegli anni, welfare, piena occupazione, largo accesso ai sistemi di istruzione e di informazione sembravano promettere quella sicurezza economica, quella libertà dal bisogno e quella conoscenza della realtà socioculturale che sono i prerequisiti necessari per garantire forme attive di partecipazione alla vita collettiva da parte della maggioranza dei cittadini di un paese occidentale (Dore, 2001, Giddens, 1999, Pizzorno, 2000).

E' comunque incontrovertibile che nelle democrazie europee massiccia è la disaffezione sia dalla dinamica istituzionale che dalla adesione alle organizzazioni partitiche.

L'indebolimento delle influenze e del potere organizzativo dei grandi partiti di massa, la diffusione, nei paesi occidentali, di livelli di istruzione caratterizzati da una accentuata fluidità nei metodi e da un buon livello di casualità nei contenuti, hanno accresciuto il potere del sistema dei media, spesso interpretato come fonte di educazione, di istruzione, come testimone "oggettivo" della realtà planetaria, passando così da veicolo di informazione e strumento di divertimento ad organizzatore della comunicazione e del consenso politico.

Dalla divaricazione tra le istituzioni e la partecipazione dei cittadini organizzata per decenni dai partiti politici, si è generato un vuoto politico che è stato in gran parte riempito dai gruppi che fondano il loro potere sull'uso e sul possesso dei media.

Non ritengo che sia questa la sede per analizzare le interpretazioni più acute

sull'uso dei media quale strumento di dissuasione dalla partecipazione attiva alla vita del proprio paese ma vorrei, prima di presentare i luoghi e le modalità degli incontri che determinano le pratiche politiche della contemporaneità, mettere in guardia dalla facilità con cui si attribuiscono massicce responsabilità agli strumenti di informazione: potrebbe essere una agevole via d'uscita per non chiedersi cosa le istituzioni, i movimenti, le associazioni e gli stessi partiti politici sono in grado di proporre per individuare percorsi di partecipazione che siano più rispondenti alla complessità della vita sociale contemporanea.

Forse a questo proposito è opportuno domandarci se sia più democratica un'epoca in cui le apparenze ideologiche determinano le scelte politiche o un'epoca in cui si costruisca un'articolazione della cittadinanza che, con le sue regole e con le sue possibilità, consenta al cittadino di rifiutare i partiti come espressioni totalizzanti della sua identità: gli consenta, in altre parole, di interessarsi, individualmente o in piccoli gruppi, alle pratiche politiche che riguardano la sua esperienza e la sua storia personale.

## **2. Lo spazio urbano contemporaneo come luogo di incontro delle differenze, delle opposizioni e al tempo stesso come luogo di formazione di analogie e di consonanze**

La città è oggi al centro del nostro presente e della nostra progettualità: e non solo perché in tutti i continenti verso di essa accorrono grandi masse migratorie, non solo perché la sua configurazione è opposta al paese, al villaggio, alla campagna ma anche perché ha la forza di costituire il modello di vita che i mezzi di comunicazione dilatano sino a farlo divenire aspirazione e desiderio degli abitanti di tutti i contesti abitativi.

E' una realtà che con molta efficacia anni fa Steinberg interpretò, e in un certo senso anticipò, rappresentando un mappa della città di New York che si apriva a collage sugli Stati Uniti e di qui a tutti i continenti.

Innanzitutto la città, i suoi spazi, i suoi circuiti di vita sono il risultato dei processi molteplici, diversificati e contraddittori del mondo in cui viviamo.

Potrebbe quasi essere assunta a metafora per evidenziare i paradossi e la complessità dei mondi contemporanei: spazio unificato ma al tempo stesso sempre più eterogeneo, oltrepassa e trascende con le sue mescolanze di lingue, codici espressivi, usi, costumi, lo Stato e la Nazione, vale a dire i confini costruiti nel passato dalla modernità a garanzia dei diritti di cittadinanza.

Allo stesso tempo molti conflitti urbani della contemporaneità seguono vecchi

modelli propri delle battaglie per il possesso del territorio.

Senza dubbio il dilagare delle nuove tecnologie di comunicazione, vale a dire quel coacervo di processi che sembra qualificare oggi ogni tipo di scambio e di incontro, i trasporti superveloci, le reti telematiche, le trasmissioni televisive, le computerizzazioni delle immagini, attribuisce nuove valenze allo spazio urbano e qualifica in modo del tutto nuovo i meccanismi e le dinamiche degli incontri fra i gruppi e le culture.

E' impossibile attribuire allo spazio metropolitano della contemporaneità un valore univoco, in quanto esso è, da un lato, il luogo che produce nuove forme di aggregazione, che fa emergere nuove e vecchie ostilità, che omologa ostinatamente e che esclude ferocemente.

D'altro canto, tuttavia, è il luogo in cui tutto ciò è fruito, vissuto, soprattutto eletto a modello simbolico per invadere luoghi lontani e per rompere valori e costumi che nel tempo si sono costruiti in termini, se non oppositivi agli agglomerati urbani e ai loro stili di vita, almeno alternativi ad essi.

Come scriveva anni fa Paul Virilio, oggi l'urbanista, come l'uomo politico, devono fronteggiare le necessità permanenti dell'organizzazione e della costruzione dello spazio reale, ma anche quelli nuovi della gestione del tempo reale, dell'immediatezza e dell'ubiquità (Virilio, 2000).

Ed è nello spazio urbano, reale e virtuale che sia, che dobbiamo cercare, tra l'affollarsi e l'elidersi delle invenzioni, dei cambiamenti e delle ibridazioni, quegli indizi che ci consentano di avanzare ipotesi sulle direzioni dei processi sociali e culturali, indagando soprattutto negli ambiti nei quali è più facile scorgere cedimenti e resistenze, nuove proposte e rifiuti.

Anche se i caratteri specifici del modello urbano cui mi riferisco sono facilmente attribuibili alla metropoli del mondo occidentale, in linea generale essi appartengono a tutti gli aggregati urbani sparsi nei cinque continenti.

E' vero che povertà, miseria, sovraffollamento sono, al di fuori dei contesti occidentali, le note dominanti delle metropoli africane o asiatiche, che esse, più di quelle occidentali, sono centri di smistamento di stupefacenti, di commercio di armi, di reclutamento del terrorismo internazionale, luoghi di transito di merci illecite, capitali della prostituzione; tuttavia esse offrono ai loro abitanti opportunità molteplici, anche di sottrarsi ad un destino di esclusione e di lottare per un futuro migliore, sia a livello individuale che collettivo.

Inoltre è nelle aree urbane che le élites di tutto il pianeta, soprattutto politiche e finanziarie ma anche culturali e scientifiche, in seguito ai processi di globalizzazione e di internazionalizzazione assumono, ogni giorno di più, modelli e pratiche analoghe.

E in base ad esse assimilano o escludono, integrano o discriminano inducendo consensi e adattamenti, generando opposizioni e resistenze.

Così le differenze, sempre laceranti, assumono andamenti diversi dal passato, non sopportano più opposizioni che dividano in modo stabile e netto le culture dominanti da quelle subalterne, i centri del potere colonizzatore dalle periferie dei colonizzati.

### **3. Le nuove articolazioni del rapporto tra "centro" e "periferia"**

Quanto più il lavoro, l'informazione, il divertimento si delocalizzano tanto più sembrano proliferare rivendicazioni identitarie di tipo localistico che costituiscono la base e il nutrimento di quel "razzismo senza razza" di cui parla Balibar che si rivolge di volta in volta contro gli immigrati, i senza dimora, i delinquenti comuni, i "rifugiati", gli zingari.

Nell'immaginario sociale la vita urbana si carica di pericolosità e di insicurezza mentre i processi identitari si articolano più sulle dinamiche delle opposizioni che su quelle delle concordanze, più sulle divergenze che sulle convergenze (Dal Lago, 1995).

Come ha scritto Jacques Derrida, l'erranza contemporanea con il suo tagliare le radici materiali con l'uso di internet e delle altre tecnologie elettroniche e mediatiche nasconde un inganno sottile: è come se aver abolito molte distanze, non dover più superare le difficoltà che tutti gli incontri reali con le loro diversità comportano, ci votasse "alle adesioni brutali e selvagge sotto cui si presenta il ritorno dei nazionalismi e dei fondamentalismi nei loro aspetti più cruenti" (Derrida, 2000).

Inoltre Derrida ci invita a considerare le implicazioni impreviste di molte innovazioni tecnologiche che innestandosi sui comportamenti e sui tratti culturali propri di tradizioni diverse, provocano processi difficili da armonizzare e da interpretare.

Intravediamo, ad esempio, che esiste una connessione tra le violazioni della privacy personale e le dinamiche del rifiuto e della chiusura al rapporto con l'alterità.

"Tutte le possibilità tecnoscientifiche che minacciano l'integrità della privacy, egli scrive, sono minacce che pesano sul territorio del proprio e sul diritto di proprietà privata (...).

Ovunque la privacy venga violata, ovunque una violazione venga comunque sentita come tale, si può prevedere una reazione nel senso della chiusura, sia all'interno della famiglia, sia, allargando il cerchio, etnocentrica e nazionalistica, perciò virtualmente xenofobia" (Derrida, 2000).

Su questo sfondo ci muoviamo con difficoltà per individuare i possibili percorsi

di incontri che appaiono sempre più articolati in morfologie fluide e sfuggenti, dalle dinamiche rapide e spesso colme di contraddittorietà.

Tuttavia all'interno dei centri urbani e delle aree metropolitane possono essere individuati spazi nei quali, accanto alla liminalità è possibile notare un vasto numero di collegamenti economici e culturali che legano gli "spazi periferici" agli "spazi del centro".

Essere ai margini, è stato notato, implica necessariamente l'espulsione dal centro; nonostante ciò esistono una serie di relazioni binarie, costituite da rapporti sociali, economici e culturali, che non ci consentono di considerare totalmente disarticolate le periferie e i centri (Shields, 1995).

In altre parole la società del "centro" incontra le marginalità e questo incontro spesso produce nuovi percorsi culturali, politici ed economici negati dal modello esplicito che la società del centro ufficialmente afferma.

Nelle aree "periferiche", nei quartieri del degrado urbano si realizzano anche forme di vita e di espressione alternative: nella marginalità si sperimentano e si inventano nuove forme di sopravvivenza, nuove modalità di solidarietà, nuovi adattamenti di spazi pubblici e privati; nella marginalità proliferano forme di devianza funzionali allo stesso mercato ufficiale e ai vizi privati dei fruitori del benessere; la marginalità alimenta espressioni artistiche che incontrando il mercato della cultura dominante divengono spesso temi "centrali" proprio di questa cultura.

E se alcuni autori come Jameson e de Certeau individuano l'estensione universale della marginalità, altri pur individuando in essa discriminazioni ed esclusioni, sottolineano la carica innovatrice e la corrosiva capacità critica che essa sviluppa quando incontra i valori progressivi ed universali affermati dal "centro".

Su questo magma indistinto di processi culturali e sociali estremamente complessi, in alcuni centri urbani appartenenti al mondo del benessere, si compiono sperimentazioni per individuare nuovi percorsi educativi con lo scopo di ridurre le disuguaglianze dovute ad appartenenza, per nascita, a questo o a quel gruppo sociale, all'uno o all'altro gruppo sessuale, a questo o a quel gruppo etnico.

E tra questi, di cui esempi pregevoli ci sono stati offerti proprio nei giorni del Convegno "Vivere la città di oggi. Progettare la città di domani" organizzato dal Comune di Modena, mi sembra che occupino un posto privilegiato quei percorsi educativi che accostano, pongono le une accanto alle altre, valorizzano le differenze culturali.

Nella maggioranza delle realtà nazionali e internazionali, invece, queste differenze sono viste come la giustificazione delle disuguaglianze, di quelle distanze, cioè, che oppongono "centro" e "marginalità": un "centro" che diviene sempre più asfittico, sempre più ristretto, come ci ricordava ieri Adriana Querzè, e una margi-



nalità che diviene sempre più ampia e variegata.

E' proprio assumendo, nell'analisi dell'incontro tra le diversità, il punto di vista dei "margini" che è possibile individuare i caratteri relativistici della contemporaneità; un relativismo, si badi bene, del tutto nuovo rispetto al relativismo innalzato nei primi decenni del XX secolo con molta ingenuità a difesa di valori e di stili di vita minoritari, minacciati da principi e ideologie diverse, sino ad essere opposte e nemiche, ma analoghe nel porsi come le uniche "umane", giuste, dispensatrici di futuri paradisiaci, totalitarie e universali.

E' talmente nuovo da richiedere, forse, di essere sostituito con un altro termine più aderente ai suoi nuovi contenuti: un termine che metta in luce come la complessità della nostra società richieda un'alternanza di universalismo e di relativismo: orizzonti universali a livello di obiettivi, articolazioni contestuali, e quindi relativistiche, a livello di pratiche.

Questa preminenza dei contesti obbliga ogni essere umano a sentirsi insicuro, a dubitare dell'esistenza di espressioni culturali cariche di sicurezze e di principi validi universalmente; è essa che ci spinge a navigare disegnando di volta in volta la rotta, seguendo gli orientamenti specifici della contemporaneità.

E' facile parlare in astratto di valori universali: nessuno intende dubitare dell'importanza dell'uguaglianza o della libertà o della fraternità.

I problemi nascono quando dalle affermazioni di principi generali passiamo ad esaminare pratiche e politiche ispirate ad essi: come è possibile sviluppare la fraternità fra gruppi che sostengono principi e stili di vita opposti, come garantire l'uguaglianza in un mondo in cui le risorse vengono possedute da una ristretta minoranza, ben decisa a non cederle e a difenderle con ogni mezzo?

Da principi ed entità astratte è oggi difficile disegnare concrete azioni politiche: è forse più facile abbandonare la fede in principi universali ed eterni, concentrando impegni e azioni politiche da attuare in comunità, di dimensioni diverse, dai confini fluidi e indefiniti, sparse a volte su territori ampi e privi di continuità, che momentaneamente condividono ideali comuni.

Abbandonare infatti la fiducia in principi universali ed eterni non significa abbandonarsi al nichilismo o inseguire i propri interessi individuali momento per momento; significa, al contrario, individuare nuovi paradigmi che ricordino alle collettività che la contemporaneità richiede che si stabiliscano nuove relazioni sociali, nuove interazioni, nuovi legami che sostituiscano la lotta tra gruppi che si odiano proprio perché credono in principi religiosi, in modelli culturali, in stili di vita che ritengono superiori e che vogliono affermare universalmente.

Il relativismo della contemporaneità ci convince a praticare inedite forme di mediazione fra culture differenti, ad inventare negoziazioni fra sistemi che sosten-

gono interessi opposti, a combattere tutte le forme che può assumere il fondamentalismo, ad incoraggiare il dialogo tra le differenze, a sostituire il conflitto e la tensione con la ricerca di confronto e di accordo.

E l'analisi di tutta la storia dell'umanità ci ricorda che un individuo armato di verità assolute è sempre un potenziale assassino.

Espongo un rapido esempio per chiarire meglio cosa intendo: i diritti umani possono essere assunti come orientamenti generali, come forme di comunicazione necessarie per riflettere sulle loro continue violazioni, per portarle alla luce.

Sono tuttavia gli specifici contesti che devono guidarci per stabilire le pratiche possibili affinché i diritti umani entrino, in qualche modo, nell'esperienza quotidiana.

#### **4. La cultura della paura**

Davanti alla minaccia del diffondersi del terrorismo internazionale l'Occidente non sembra più in grado di difendere neanche in linea di principio l'universalità dei suoi principi e con molta rapidità sembra disposto ad abbandonare il patrimonio morale su cui con molta fatica, da due secoli, andava costruendo un'impalcatura giuridica che intendeva estendere ad ogni essere umano il rispetto della sua dignità, il diritto ad un regolare processo, l'habeas corpus, il divieto del tortura.

E allora, prima di cadere di nuovo nella barbarie della legge del taglione che per secoli ha regolato i rapporti tra le diversità, prima di cedere al ricatto violento del terrorismo il cui vero scopo non è tanto nell'uccidere un numero più o meno grande di nemici quanto di sconvolgere la loro vita, con la paura e la minaccia continua e senza volto, prima di chiudere i singoli gruppi nei rispettivi ghetti dobbiamo trovare principi e pratiche per stabilire dialoghi, incontri, mediazioni.

Non si tratta di abbandonare principi e valori, norme e stili di vita, quanto piuttosto di aprire il confronto tra le differenti posizioni e negoziare nei valori, nei principi, negli stili di vita ciò che si ritiene negoziabile, chiedendo all'altro di fare altrettanto.

Inoltre mi sembra importante ricordare che nella contemporaneità, attraversata con ritmi frenetici da gruppi, da beni, immagini, idee provenienti dai luoghi e dalle storie più diverse, questi incontri e questi confronti sono già ampiamente diffusi, già molte delle nostre azioni quotidiane sono frutto di queste mediazioni più o meno implicite.

Nonostante ciò, di fronte al fallimento di costruire un'identità unitaria, di fronte alla novità di una identità multipla e policentrica, fluida e articolata, la discussione

sull'identità nazionale diviene spesso una discussione sul pericolo che per la stabilità di un paese rappresentano i flussi migratori.

E' importante invece compiere un cambiamento di ottica e spostare l'attenzione non su questo o quel paese, non su questo o quel continente e aprirci al panorama mondiale: ci renderemmo così conto che la maggioranza dei flussi migratori sono costituiti da individui che intendono sottrarsi al modello di violenza, politica, economica, religiosa, familiare, che fiorisce nelle aree urbane dei loro paesi, da uomini e donne che non vogliono aderire ai richiami religiosi e politici di coloro che contrabbandano terrorismo e violenza come riscatto e libertà.

Lasciandoci convincere da coloro che, seguendo modelli monolitici avulsi dalla realtà storica e antropologica, vedono negli incontri sempre più frequenti fra gruppi diversi opposizioni irriducibili, scontri e deflagrazioni fra culture, siamo trascinati in un vortice di sospetti, in un'alternanza di paura e odio; concentriamo così avversione e paura, di volta in volta, su questo o quel gruppo le cui espressioni culturali sono presentate dagli ideologi della violenza, ormai largamente presenti dall'una e dall'altra parte, illuminando, tra i molti, solo quei tratti culturali che appaiono, agli uni e agli altri, così divergenti da essere considerati impossibili da accettare e irriducibili rispetto ad ogni forma di negoziazione.

Anche se le analisi, e quindi gli incitamenti, assumono accenti e forme diverse, va ricordato che non solo i nemici dell'Occidente considerano la violenza e l'opposizione lacerante come l'unica possibilità di risolvere la conflittualità insita in molti incontri: anche l'Occidente, soprattutto negli ultimi anni, sembra aver abbandonato quel dialogo con le differenze, ambivalente e difficile, più teorico che pratico-politico, ma che ormai da secoli costituisce l'aspetto più originale e prezioso del suo pensiero.

E da una parte e dall'altra voci sempre più forti sottolineano soprattutto le differenze culturali che sembrano mettere in secondo piano l'importanza degli aspetti economici e politici.

Ed invece questo è il terreno su cui si gioca lo scontro e su cui sarebbe opportuno trovare cambiamenti e innovazioni: se si dà rilievo alle fedi e ai rituali, ai costumi e alle abitudini è perché questi aspetti sono più facilmente visibili, più facilmente parlano alle emozioni e ai sentimenti della maggioranza degli individui, più facilmente intorno ad essi, così indistinti eppure così radicati, si può risvegliare l'adesione incondizionata di gruppi, per molte caratteristiche diversi quando non opposti.

Forse queste considerazioni forniscono possibili chiavi per interpretare la partecipazione alle attività terroristiche proprie della contemporaneità di uomini e donne provenienti da milieu diversi e contrastanti tra loro: le periferie e i ghetti delle metro-

poli europee e africane e asiatiche ma anche le aule della London School of Economics, i "campi" dei rifugiati ma anche i prati impeccabili dell'Aitchinson College, il collegio più britannico dei collegi londinesi, nel cuore del Pakistan (Lévy, 2003).

Noi occidentali dovremmo più spesso ricordare che tra le molte cause che generano il continuo aumento di tensione con il mondo musulmano, quella più generale e meno discutibile riguarda il contrasto tra le possibilità – le chances de vie, direbbe Darhendorf – offerte nei confini del mondo del benessere e quelle disponibili al di fuori dei suoi confini.

Vorrei aggiungere una osservazione più circostanziata e più direttamente collegata al tema di questo mio intervento: sono i luoghi dell'incontro che generano i maggiori attriti tra mondo occidentale e mondo islamico.

L'incontro dei giovani immigrati di prima, seconda o terza generazione con il nostro sistema è un incontro parziale, distorto, carico di ambiguità e colmo di equivoci; per lo più avviene in centri storici degradati o in quartieri periferici percorsi dalla sottoccupazione e dalla disoccupazione, in cui la violenza della malavita si alterna alla violenza delle forze dell'ordine.

Le promesse di integrazione appaiono di fronte alla realtà sempre più illusorie; alla maggioranza di loro inoltre la società occidentale appare solo un grande mercato – di beni, di corpi, di merci, di mode, di attrazioni – dalla cui fruizione sono esclusi, tenuti ai suoi margini, e in cui sono chiamati a recitare ruoli umilianti, comunque di secondo piano.

Non viene data loro la possibilità di conoscere gli aspetti e i movimenti del pensiero occidentale che contrastando superficialità, mercificazione, discriminazione cercano di far emergere altri valori, altri stili di vita e lottano per affermare diverse suddivisioni delle risorse, per produrre nuove modalità di partecipazione alla vita politica e culturale.

E mi sembra capibile che davanti a prospettive così aride, così frustranti una minoranza degli esclusi, per ora assai ridotta, reagisca tornando alla fede dei suoi padri, ascolti coloro che di essa presentano gli aspetti più aggressivi, violenti e laceranti.

Al tempo stesso questo schema può anche illuminare la facilità con cui in Occidente intellettuali, politici, uomini e donne appartenenti a posizioni politiche diverse sembrano aver abbandonato la difesa dei diritti umani subordinandola alla ricerca della "sicurezza", finendo per privilegiare nell'ampio spettro delle ideologie elaborate negli ultimi secoli dalla cultura Occidentale, quelle più inflessibili nella difesa di valori e di tradizioni che hanno già dimostrato la loro rigidità e la loro falsità.

E partecipano così anch'essi alla creazione di un'area conflittuale i cui toni divengono sempre più esasperati e violenti.

## 5. Spazi per l'incontro

In questa congerie di tensioni così altamente drammatiche è difficile dire se sarà possibile costruire all'interno delle nostre città una socialità in cui le nuove generazioni, tutte, quelle da decenni europee e quelle recentemente arrivate, quelle che vivono nelle periferie e quelle che vivono nei quartieri residenziali, possano trovare e sperimentare percorsi di convivenza.

Oltre a cambiamenti radicali nell'economia e nella distribuzione delle risorse, utopici quando si vuole ma a cui non dovremmo rinunciare se non altro per non condannare le nostre città ad essere teatro di violenze e di rivolta, è necessario immaginare politiche e strategie che mettendo in atto nuovi processi identitari, facciano appartenere residenti ed immigrati ad una nuova cultura urbana, insieme europea e africana, asiatica e meridionale.

Il compito appare difficile, forse impossibile perché si tratta di disegnare strumenti intellettuali ed emotivi, attività e luoghi di incontro e di scambio per respingere gli etnocentrismi dei paesi di accoglienza e i conservatorismi dei paesi da cui provengono i flussi migratori.

E molte sono in questo momento le pressioni, discriminatorie e razziste quelle dei primi, ferocemente rivendicative quelle della propaganda politico/religiosa dei secondi, che sembrano invadere queste zone, costruendo barriere e confini che possono impedire e spezzare ogni possibilità di comunicazione.

Restituire alla città quelle funzioni "materne e vitali" invocate per il suo futuro più di quarant'anni fa da Lewis Mumford, appare oggi ancora più difficile di allora: e per molti autori l'ipotesi di Mumford della fondazione di un ordine urbano intenso come una città integrata nei suoi aspetti sociali e architettonici, sembra oggi avviarsi nella direzione della sola repressione e del controllo burocratico (Ilardi, 1990).

Per evitare pessimismi cosmici e muoversi invece nella direzione di sviluppare politiche e pratiche che rispondano all'ansia di Mumford di trasformare "la città in un organo che esprima la nuova personalità umana, quella dell'uomo nel mondo" (Mumford, 1976, p. 708), forse potrebbe essere più utile rivolgersi alle pluralità, alle interconnessioni disgiuntive, al fluttuare delle differenze che non ad un processo integratore che appare sempre più utopico ed irrealizzabile.

E su queste pluralità, che popolano ormai paesi e città, sugli scarti differenziali che sono oggi sempre più evidenti e laceranti, su queste interconnessioni disgiunti-

ve, sugli interstizi nei quali si collocano gli individui che appartengono a più culture, a più linguaggi, progettare nuovi percorsi per forme di partecipazione alla vita della città fondate sulla complessità dei contesti contemporanei.

### *Bibliografia*

- Callari Galli M., 1996, *Lo spazio dell'incontro*, Meltemi, Roma
- Callari Galli M., 2004, *Technopolitiche. Mutazioni antropologiche, metamorfosi dell'agire politico, media della contemporaneità*, in V. Mazzoni, M: Schenetti ( a cura ), *Educazione e politica, Che fare?* , Clueb, Bologna, pp. 33/45
- Callari Galli M., 2005, *Antropologia senza confini. Percorsi nella contemporaneità*, Sellerio, Palermo
- Crouch C., 2003, *Postdemocrazia*, Laterza, Bari
- Dal Lago A., 1995, *I nostri riti quotidiani. Prospettive nell'analisi della cultura*, Costa & Nolan, Genova
- Derida J., 2000, *Sull'ospitalità*, Baldini & Castoldi, Milano
- Dore R., 2001, *Capitalismo di borsa o capitalismo di welfare*, Il Mulino, Bologna
- Giddens A., 1999, *La terza via*, Il Saggiatore, Milano
- Hannerz U., 2001, *La diversità culturale*, Il Mulino, Bologna
- Harrison G., 2002, *Fondamenti antropologici dei diritti umani*, Meltemi, Roma
- Ilardi M. (a cura), 1990, *La città senza luoghi. Individuo, conflitto, consumo nella metropoli*, Costa & Nolan, Genova
- Levy B-H ., 2003, *Chi ha ucciso Daniel Pearl?*, Rizzoli, Milano
- Mumford L., 1967, *La città nella storia*, Etas Kompass, Milano
- Pizzorno A., 2000, *Risposte e proposte* in D. Della Porta, M. Greco, A. Szakolczai (a cura), *Identità, riconoscimento, scambio. Saggi in onore di A. Pizzorno*, Laterza, Bari
- Shields R., 1995, *Places on the margin*, Routledge, London
- Virilio P., 2000, *La bomba informatica*, Cortina, Milano

## **Abitare i contesti del crescere: saperi, emozioni, partecipazioni**

**Donata Fabbri**

*Università di Ginevra*

Le città mi hanno sempre affascinato e attirato, come "oggetti" capaci di trasmettere messaggi molto forti.

Ricordo molto bene la prima volta che ho visto Hong Kong trent'anni fa. Hong Kong è senz'altro l'opposto di Modena, la città che accoglie questo Convegno e che mi ha dato i natali: è una città caotica, piena di paradossi estremi nella sua stessa struttura e composizione sociale (grattacieli lussuosi e giunche di pescatori, banche ricchissime a fianco di quartieri poverissimi), ma anche di paradossi legati alla cultura e al tempo.

Il tempo occidentale con lo scandire delle sue ore di lavoro e di riposo, che conosciamo tutti e che delimita le nostre giornate, e il tempo "orientale": dormi quando hai sonno, mangi quando hai fame... lavori sempre tra questi due momenti. Così nei piccoli negozi o nelle stradine strette dei quartieri popolari a ridosso dei grattacieli, la vita e il lavoro non si arrestano mai. A qualsiasi ora del giorno e della notte c'è qualcuno che mangia di fianco a qualcuno che continua a lavorare, e qualcuno che dorme in un angolo per qualche ora, a turno con chi adesso lavora. L'impatto con questa realtà cittadina, così diversa da quelle che conoscevo, mi aveva fatto riflettere a come le città si modellano sulle persone, sui loro bisogni, sulle loro esigenze, ma anche a come, per far veramente esistere una città e far apparire le sue intime caratteristiche, le persone devono compenetrarla, intessere con lei un profondo rapporto di intimità.

Deve esistere questa reciprocità, altrimenti qualcosa si spezza e la città diventa un oggetto esterno alle persone che la abitano, un oggetto che si guarda, si studia, si descrive ma che è invivibile.

La città con i suoi percorsi, le sue sorprese, le sue iniziative può dare un senso a quello che facciamo e a quello che siamo. Ma la città ha senso perchè è fatta di persone, il valore vero di una città sono le persone che la abitano. Ci sono città invivibili perchè costruite solo intorno a valori e non intorno a persone. Brasilia, la capitale del Brasile, è costituita da un insieme di edifici di grande impatto architettonico, separati da immensi spazi vuoti. Questa distanza, vuota di vita tra gli edi-

fici, non permette il passeggiare a piedi e provoca nel visitatore una sensazione di agorafobia, paura degli spazi aperti. Dove si va in una città come questa, dove il passeggiare è impossibile? I grandi e spettacolari edifici sono la materializzazione dei diversi ministeri, illustrano cioè dei valori civili e politici, ma disincarnati. Le persone, quelle vere, vivono lontano da questi edifici, in un insieme di strade e abitazioni in cui non si percepisce un progetto estetico o culturale, le strade per esempio, non portano i nomi di persone o di luoghi ma sono divise per blocchi numerati.

Ogni volta che entro in contatto con una città cerco di vederla come un oggetto cognitivo, cioè come un oggetto che stimola il nostro modo di conoscere.

E' forse una deformazione professionale: psicologa, mi occupo da anni di processi cognitivi e di come noi individui, esseri umani, fin da piccoli impariamo ad esercitare la nostra più grande ed affascinante capacità, quella di conoscere noi stessi, l'ambiente in cui ci troviamo e gli altri insieme a noi (Fabbri, 2004; Fabbri e Munari, 2005). E' un'avventura che comincia appena nati, addirittura anche prima, nel periodo prenatale, e che ci porta a costruire la nostra intelligenza attraverso gli stimoli che riceviamo dall'esterno. Ecco perchè il bambino, fin da piccolissimo, è un grande esploratore per definizione: la nostra intelligenza è nata attraverso questa esplorazione fatta da bambini, si è nutrita di essa ed ha un bisogno costante di questo nutrimento durante tutta l'esistenza.

Il problema è che noi oggi, giovani o adulti, corriamo il rischio di non essere più esploratori. L'attitudine all'esplorazione si è persa.

Il mondo ci è "servito" a tutte le ore attraverso i media che ci permettono di scoprire parti diverse del mondo stando in poltrona: dalle popolazioni della Papuasiasia alle foreste dell'Amazzonia senza muoverci da casa nostra.

Per questo siamo sempre meno esploratori e se anche partiamo in un "reale" viaggio di esplorazione, corriamo il rischio di sentirci dire al nostro ritorno che quello che mostriamo con le nostre fotografie o che raccontiamo non è poi così originale: già visto, già sentito, già saputo.

Cosa c'è di nuovo da scoprire? Cosa c'è di nuovo da esplorare nei contesti in cui viviamo? Solo ciò che esiste intorno a noi, oppure ciò che sentiamo dentro o tra di noi, introvabile in qualsiasi *reportage* televisivo?

Se non diamo una risposta a queste domande non sarà facile capire il posto che noi stessi, adulti e giovani, possiamo ritagliarci nel contesto in cui viviamo.

Avere ancora voglia di esplorare senza accontentarsi dunque di esplorazioni solo virtuali.

Le città come oggetti cognitivi possono essere viventi solo se percepite come autentiche, vere, portatrici di messaggi e di novità. Senza le novità e le sorprese



non abbiamo voglia di cercare nulla, la noia o il malessere non sono certo il terreno adatto per predisporre a continuare a costruire conoscenza.

Scrivendo questo testo mi sono posta delle domande da cui partire per trovare suggerimenti per poter riscoprire il desiderio di esplorare i contesti in cui viviamo e dunque anche le città. Ci sono ovviamente molti riferimenti possibili, inerenti ad approcci socio-culturali, ma mi proponevo di cercare in particolare dei riferimenti più collegati alle mie competenze. Un autore mi ha particolarmente colpito: Yi-fu Tuan (1974). È uno studioso di origine cinese che fonda l'insieme dei suoi studi su di un concetto chiave: il legame affettivo che le persone costruiscono con il contesto ambientale in cui si trovano. Egli chiama questo legame *Topophilia*, l'amore, l'attaccamento ai luoghi in cui viviamo, "il legame affettivo tra le persone e il contesto ambientale che le circonda" (Vagaggini, 1982, p.153).

Yi-fu Tuan è un geografo con grandi interessi culturali e umanistici e quindi le sue riflessioni possono suggerirci alcuni temi che mi serviranno da spunto per mie ulteriori riflessioni.

In un suo saggio di 30 anni fa, molto utile a mio avviso da rileggere oggi, egli suggerisce la necessità di considerare il contesto in cui viviamo, tenendo conto della *percezione* che abbiamo di esso e di che *valori*, di che *attitudini* e di che *visioni del mondo* viene investito.

Intendendo per *percezione*, la nostra risposta selettiva agli stimoli esterni; per *valore*, l'importanza, secondo una scala di principi personali e culturali, che noi attribuiamo a ciò che percepiamo; per *attitudine*, i nostri modi di relazionarci al mondo, basandoci sulle nostre esperienze e per *visione del mondo*, i nostri credo rispetto all'ambiente, alla cultura, alle relazioni.

In tutto ciò si ritrova il nostro modo di fare esperienza: la nostra vita vissuta si trasforma così in concetti, idee, prese di posizioni.

Tra questi elementi uno in particolare mi permette di aprire ampie piste di riflessione personale.

Il concetto di valore, per esempio, può declinarsi in vari modi, soprattutto se considerato in particolare nei suoi legami con lo spazio.

Che ruolo e che valore ha lo spazio oggi per noi? Che limiti possiede?

Un tempo esisteva uno spazio *intra muros* e uno spazio *extra muros*, cioè il "dentro" e il "fuori" di una città. Le occupazioni *intra muros* erano quelle del quotidiano, al sicuro delle mura. Il territorio fuori le mura era invece il territorio della conquista, dell'ignoto, dell'esplorazione.

L'assenza di questa distinzione netta tra un fuori e un dentro che caratterizza il mondo odierno non facilita certo la nostra vita. Per esempio, il concetto di dentro, di interno alla città ma anche di dentro, di interno a noi stessi, l'interiorità, ha dif-

ficoltà ad essere definito e capito oggi.

Cosa appartiene ormai infatti al nostro dentro quando i media e buona parte della cultura di oggi tendono a valorizzare lo *show off*, cioè il mostrare, il far mostra all'esterno dei sentimenti e delle emozioni?

E cosa appartiene al fuori, ormai troppo noto e senza confini? Anche tra le città i confini si sono dissolti in una soluzione di continuità che è solamente marcata dai cartelli stradali che annunciano il passaggio da una località all'altra. Questa esperienza assume carattere paradigmatico negli Stati Uniti in cui i paesi e le cittadine si susseguono come un insieme ininterrotto di supermercati, garages, motels, McDonalds, ecc.

In Europa questa tendenza, che comincia a caratterizzare le nostre periferie, è ostacolata per fortuna dall'esistenza dei centri storici delle città che rappresentano ancora il luogo del *dentro* delle città del passato.

Il concetto di *dentro* è fondamentale dal punto di vista cognitivo e psicologico. Ci sentiamo dentro, ci sentiamo centrati, quando abbiamo una identità, quando sappiamo chi siamo e cosa vogliamo diventare.

Avere un centro significa avere un luogo in cui essere, esserci: in molte filosofie orientali essere centrati corrisponde allo stato da raggiungere per poter accedere a stati di coscienza profonda. I centri delle nostre città rappresentano simbolicamente i luoghi che danno senso alla presenza del passato, all'apertura del presente e all'immaginazione del futuro.

La periferia è periferia rispetto ad un centro e se il centro rappresenta solamente un passato chiuso all'oggi e al domani una città non sarà mai *generativa*. Parola chiave, questa.

Cosa significa infatti essere generativi?

La *generatività* nasce dal desiderio e dalla motivazione di prendersi in carico il futuro dell'umanità e in particolare della generazione dopo la nostra. Si è generativi se si sa amare, se si accetta l'altro diverso da noi, se si accetta la differenza, se si impara ad avere cura: cura di noi stessi e degli altri, cura dei rapporti e delle relazioni, cura dei luoghi in cui viviamo.

La cura non dipende dal ceto sociale o dalla ricchezza, la cura dipende dalla volontà che tutti dovremmo avere e senza scuse, di non destinare al degrado i nostri sentimenti, le nostre relazioni, la nostra cultura, l'ambiente in cui viviamo.

Generatività non vuol dire dunque solo fare o allevare figli. Ovviamente è anche questo, ma esistono altri molteplici aspetti e forme di generatività: ogni nostra attività creativa, produttiva o imprenditoriale mostra un aspetto diverso della generatività che corrisponde anche alla volontà di dare voce ed ascolto, per noi adulti, alla generazione dopo la nostra.

Il contrario della generatività è la stagnazione, la noia, il degrado, il declino culturale, il narcisismo, la mancanza di crescita psicologica, la sterilità, la non creatività.

La generatività, come abbiamo visto, possiede multiformi caratteristiche ed E. Erikson (1999), uno studioso che molto si è occupato di questo concetto, affermava addirittura che essa rappresenta il culmine dello sviluppo individuale e sociale.

La scelta diventa quindi evidente e quasi ineluttabile. Non si può essere generativi in contesti sterili, degradati, senza vita; ecco quindi che la città di oggi, e sicuramente quella di domani, dovrà fare di tutto per potersi definire generativa. Il suo essere generativa permetterà la generatività in chi la abita, in uno scambio costante.

La generatività conosce le dimensioni del dono, dello scambio, del rispetto, dimensioni spesso vuote di significato se non inserite in un contesto che le valorizzi e le comprenda appieno.

Chi è adulto oggi porta la responsabilità di mostrare con il suo comportamento, il suo modo di essere e di condividere conoscenza, che sa e che può essere generativo: se non lo potrà mostrare, come farà allora a domandarlo o pretenderlo da chi è più giovane di lui?

La città da vivere oggi e da progettare per domani deve dunque essere una *città generativa*, una città che sa rispettare la crescita sua e di chi la abita.

Crescere non è semplice e non è facile. E' un percorso duro (non dimentichiamo mai quanto possono essere duri l'adolescenza o l'invecchiamento), irto di difficoltà, contraddizioni, ricerche, crisi, integrazioni, ma anche scoperte, incontri, emozioni, saperi. La città è un contesto del crescere, del nostro crescere, e la sua immagine può essere dura, difficile, contraddittoria, piena di crisi, ma anche piena di scoperte, occasione di incontri, di emozioni, di saperi.

Abitare un contesto del crescere, come la città, non vuol dire dunque pretendere di abitare in un paradiso terrestre, ma di vivere piuttosto in un contesto *autentico*, un contenitore vivo che sappia accogliere le nostre difficoltà, i nostri malesseri, ma anche proporci sollievo, accoglienza, rifugio, aria pura per i nostri pensieri. Una città che dà, ma prende nello stesso tempo da chi la abita, forze nuove, nuove idee, nuovi stimoli in un desiderio costante di mediazione.

Una *città generativa* è una città che, come noi dovremmo saper fare, sa infatti mediare tra posizioni diverse, mediare tra storie e culture, tra passato, presente e futuro, mediare tra giovani e adulti, tra diverse visioni del mondo. Una città in cui il gioco del bambino, lo slancio del giovane, il lavoro dell'adulto, la saggezza del vecchio trovino uno spazio per incontrarsi, conoscersi, rispettarsi. Non è una utopia, è un dovere. E un dovere non piove a caso dall'alto, non è da delegare ad

altri, è semplicemente da riconoscere e da assumere.

I contesti in cui vivremo domani possiamo contribuire a delinearli oggi... non è forse più semplice fare questo, piuttosto che aspettare che altri li disegnino per noi... e magari poi non ci piaceranno e avremo solo voglia di distruggerli? Non è forse meglio essere attori protagonisti della nostra vita piuttosto che comparse di una pièce teatrale scritta solo da altri?

Una *città generativa* è una città con cui noi interagiamo, che non percorriamo in modo meccanico e senza amore, c'è un'esplorazione infatti cognitiva della città a cui i bambini fin da piccoli possono essere abituati. Una esplorazione attiva ed una passiva: girare da solo, o essere portato in giro da altri, c'è un'esplorazione interattiva, di scambio con altri e una selettiva, i percorsi personali. Si ama di più quello che si conosce bene... la città dunque diventa, fin da piccoli, luogo di esplorazione cognitiva.

Una città *generativa* è una città in cui si dà senso ai luoghi e in cui gli spazi e i contesti sono legati per ognuno di noi a dei ricordi, dei valori, dei significati.

Se i luoghi non hanno senso e significato possono essere interscambiabili, vuoti e ininteressanti. Sono le nostre esperienze, gli eventi, i ricordi che colleghiamo ai giardini, alle piazze, alle strade, ai monumenti delle città che conosciamo, che le fanno non solo esistere davvero per noi, ma che le rendono anche degne di rispetto ai nostri occhi.

Così ciascuno di noi ha la sua mappa cognitiva ed esperienziale del luogo in cui vive... a meno che il luogo in cui vive non sia talmente degradato e sterile, senza un cuore, senza un centro vitale, come le periferie dormitorio, da non poter essere collegato a nessun ricordo e a nessun momento importante della vita, ma solo rigettato come un luogo di desolazione, da non voler ricordare o addirittura da distruggere.

Una città *generativa* valorizza la curiosità, è pluralista e non dogmatica, però sa anche insegnarci dei limiti e nello stesso tempo aprirci delle possibilità.

Una città in cui poter stare, quando possiamo, senza fretta.

Fretta, deriva da *frettazza*, lo strumento che usavano gli schiavi per pulire le navi: ogni volta che abbiamo fretta siamo come schiavi che di corsa fanno qualcosa.

La fretta non porta mai a conoscere e a capire, la fretta non porta ad amare e a rispettare.

Per questo ogni persona dovrebbe prendere il tempo per ri-conoscere il luogo in cui si trova, la mappa dei paesaggi in cui si impara a crescere e nello stesso tempo la forza e il grande potere che dà questa presa di coscienza.

Ma questa mappa non dobbiamo disegnarla noi adulti da soli, per poi nascon-

derla e trasmetterla ai posteri in un lontano futuro.

E' una mappa da disegnare collettivamente riscoprendo, nel disegnarla, quel gusto dell'esplorazione da cui ero partita all'inizio di questo scritto: trovando la memoria del passato, i semi del nuovo, i segni del futuro. Riscoprendo, come in ogni vera esplorazione, coraggio, entusiasmo e appartenenza, malgrado le difficoltà del vivere attuale.

E questo non si può fare se non ascoltando anche i luoghi in cui viviamo e ciò che ci possono insegnare.

A questo proposito già 500 anni prima di Cristo, un poeta e lirico greco, Simonide di Ceo, aveva riassunto in una frase brevissima un concetto sempre attuale che ho scelto per concludere queste mie riflessioni e su cui dovremmo riflettere davvero nel presente: "La città è maestra dell'uomo."

Cosa aggiungere di più?

### *Bibliografia*

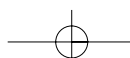
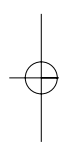
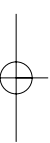
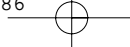
Erikson E., 1999, *I cicli della vita. Continuità e mutamento*, Armando, Roma

Fabbri D., 2004, *La memoria della regina*, Guerini, Milano

Fabbri D., 2005, Munari A., *Strategie del sapere*, Guerini Milano

Yi-fu Tuan, 1974, *Topophilia: a study of environmental perception, attitudes and values*, Prentice Hall, N.Y

Vagaggini V., 1982, *Le nuove geografie*, Herodote ed., Genova



# Esperienze, partecipazione e cittadinanza dei ragazzi nella città che cambia

**Vanni Bulgarelli**

*Consulente del progetto "Le Città Sostenibili"*

*Quando non si sa dove si sta andando,  
si sappia almeno da dove si viene.*  
(Detto popolare del Sérère - Senegal)

## **1. Premessa**

Il riconoscimento dei diritti di cittadinanza dei ragazzi è un indicatore importante dello stato di salute delle istituzioni democratiche. Tali diritti implicano l'attuazione di tutele e protezioni proprie dei moderni *welfare state*, ma non si esauriscono in esse. Sempre più il protagonismo democratico, che si esprime nella cittadinanza attiva dei ragazzi è indicato come obiettivo desiderabile da perseguire. Molte sono state e sono le esperienze condotte e le forme sperimentate, per dare concretezza agli enunciati socio-pedagogici e politici. L'efficacia degli strumenti classici della democrazia rappresentativa e della partecipazione a scala locale o di altri più innovativi, variamente rielaborati e adattati allo status e al linguaggio dei minori, è stata ed è oggetto di valutazioni e confronti critici. E' forse utile ribadire che non può determinarsi un effettivo processo partecipativo, in assenza di garanzie democratiche, di pluralismo e di libertà. Ci sono paesi con dittature più o meno mascherate in cui si vota, ma si tratta di "democrazie illiberali", talvolta apparentemente senza dittatori.

Elaborazioni teoriche ed esperienze concrete pongono, con accenti diversi, il tema cruciale della *riproduzione della democrazia*, che non è un percorso spontaneo o esportabile, né può ridursi nella reiterazione di forme e contenuti maturati in determinati paesi e in precise fasi della loro storia, ma deve essere concepita come costante verifica ed adeguamento di strutture, idee, valori e obiettivi, corrispondenti alle domande e alle attese dei singoli individui, dei diversi gruppi sociali, di una intera comunità, nazionale o locale, che cambiano. L'insieme delle strutture democratiche, del complesso sistema di valori condivisi e della storia attraverso cui si

sono formati, dovrebbe essere sempre in grado di rispondere al presente, preparando il futuro. Dunque, prima di tutto, occorre riprodurre la *cultura democratica* prima ancora che le forme mutevoli e specifiche attraverso le quali si realizza. E' prima di tutto su questo che si fonda la costruzione quotidiana delle istituzioni democratiche.

Dice Zagrebelsky "...è prevalso un luogo comune dell'ideologia democratica: che sia necessario e sufficiente diffondere i diritti di partecipazione – i diritti politici, innanzitutto, il diritto di voto – affinché lo spirito democratico si radichi, alimenti e diffonda da sé". Così non è ed il tema riguarda sia la diffusione dei sistemi democratici nel mondo, sia il permanere dello "spirito democratico" nelle società a democrazia matura.

In questi paesi i ragazzi e i giovani incrociano tali complessi processi nelle relazioni sociali, nella vita familiare, nella scuola, attraverso i mezzi di comunicazione di massa. Spesso si tratta di elementi frammentari di un "discorso democratico" formulato in modo occasionale e disorganico, certamente parziale. Eppure sono aspetti essenziali, in quanto propongono forme empiriche di apprendimento, sul funzionamento reale delle strutture formali e sostanziali della democrazia. Le esperienze di partecipazione diretta dei ragazzi alla vita pubblica, il loro coinvolgimento nelle decisioni che li riguardano, stimolano l'interesse per la cosa pubblica, rendono più comprensibili i meccanismi del potere delegato. Ragazzi e adolescenti possono così conoscere più direttamente le asperità, le contraddizioni e le imperfezioni del governare, che presuppone capacità di ascolto e assunzione di responsabilità. Inoltre, l'esercizio dei diritti democratici di cittadinanza, anche da parte dei minori, concorre alla verifica sperimentale dell'efficacia dei molteplici strumenti attraverso i quali si esprime la rappresentanza istituzionale e quindi il governo della società e può suggerire cambiamenti. Solo in questo modo, ovvero dimostrando alle nuove generazioni che funzionano, le istituzioni democratiche possono essere comprese e apprezzate e dunque nel tempo riprodotte ed adattate.

In questo percorso la famiglia e la scuola hanno, anche per gli adolescenti e non solo per i ragazzi, un ruolo centrale, insostituibile e sostanzialmente, da questi, riconosciuto. Le istituzioni locali, le altre agenzie educative devono sostenere questo ruolo, fornendo ogni supporto operativo e cognitivo utile, in una logica di sistema.

Tuttavia la "concreta esperienza e la sensata dimostrazione" circa l'efficacia delle istituzioni democratiche non bastano. Serve un costante aggiornamento culturale, informativo ed educativo sul come e sul perché sono state costituite storicamente certe istituzioni, sui loro elementi di criticità, sui tanti aspetti della vita individuale e collettiva, che non sono immediatamente percepibili attraverso l'esperienza quotidiana diretta e richiedono più livelli di conoscenza, per essere valutati e con-



sapevolmente vissuti. Anche la democrazia ha bisogno di essere insegnata e imparata, necessita di conoscenza, studio, apprendimento teorico circa la storia, la cultura, il sentimento religioso, l'economia di una nazione. Basti pensare al condizionamento che il potere economico, seppure esercitato da un numero relativamente limitato di persone, opera anche a scala locale sulle istituzioni democratiche, spesso seguendo percorsi scarsamente rintracciabili. La conoscenza dei meccanismi attraverso i quali si strutturano i poteri economici a scala locale e globale e della forza, silenziosa o gridata, che esprimono, è essenziale per comprendere le dinamiche del consenso, della rappresentanza e del governo.

Non deve sorprendere, ma preoccupare lo sguardo distante e diffidente degli adolescenti e dei giovani verso la politica, che pure costituisce parte essenziale della forma e del modo concreto di funzionare delle istituzioni democratiche. E' ancora una volta a questa parte dei cittadini, che dobbiamo rivolgere la nostra convinta attenzione. Troppo discontinuo è l'impegno dei poteri pubblici, troppo legato alle ansie per comportamenti anomali o alle improvvise ribellioni, che lo risvegliano. E' ormai necessario rendere sistematico tale impegno, non ridurlo all'erogazione di spazi e servizi, ma vivificarlo attraverso un progetto civile condiviso e partecipato.

## **2. Democrazia, partecipazione e governance locale**

Alla crisi delle istituzioni dello stato nazionale, presente in varie forme ed intensità in diversi paesi, si è in generale risposto attraverso un maggiore decentramento dei poteri e con forme di organizzazione autonoma dei cittadini, sintetizzato anche in sede UE col principio di *sussidiarietà*. A tale principio è sempre più consueto accostare quello di *partecipazione* dei cittadini alla *governance* locale. Norme, buone pratiche, raccomandazioni e progetti a scala comunitaria, nazionale e locale hanno variamente impostato, su diversi temi e con modalità articolate, percorsi partecipativi volti a coinvolgere i cittadini nelle diverse fasi del processo decisionale delle istituzioni locali. Tra questi l'Agenda 21 locale, il più noto accordo volontario internazionale tra città, legato alle strategie di sviluppo territoriale e urbano sostenibile.

In realtà le strutture della democrazia locale possono contare su numerosi attributi positivi rispetto a quelle nazionali o comunitarie, almeno nel rapporto coi cittadini. La prossimità fisica delle relazioni sociali, la quantità relativamente limitata di popolazione e di territorio, la condivisione di culture materiali storicamente stratificate, altre componenti identitarie, sono tutti elementi importanti ai fini della coesio-

ne sociale, che consentono ad una comunità di affrontare i confronti più aspri senza lacerarsi. E tuttavia, anche per la dimensione locale, ambito per tanti aspetti privilegiato degli *esercizi di democrazia*, e forse per altri versi in misura maggiore, valgono gli avvertimenti di De Tocqueville contro i rischi dello *stato democratico di massa*, contro la "dittatura della maggioranza", contro il "...potere tutelare, che si occupa da solo di assicurare ai sudditi il benessere e di vegliare sulle loro sorti. E' assoluto, minuzioso. Metodico, previdente e persino mite." *Assomiglia alla potestà paterna e non cerca che di tenere gli uomini in una infanzia perpetua.* "Lavora volentieri alla felicità dei cittadini, ma vuole esserne l'unico agente, l'unico arbitro. Provvede alla loro sicurezza, ai loro bisogni, facilita i loro piaceri...non toglierebbe forse loro anche la voglia di... pensare?"

L'antidoto al rischio del paternalismo dirigista, presente anche nelle moderne *città-stato*, sta nello sviluppo dei processi di partecipazione effettiva dei cittadini, in una rinnovata combinazione tra prerogative inalienabili delle istituzioni democratiche rappresentative e le strutture attraverso le quali si organizzano volontariamente gli interessi composti dei cittadini e matura la partecipazione, come forma evoluta di uguaglianza e di responsabilità, che presuppongono *esercizi di libertà*. La partecipazione, soprattutto di adolescenti e giovani al funzionamento delle strutture del governo democratico locale, non può che essere anche espressione di libertà, esercizio critico, assunzione di responsabilità, condivisione delle scelte. Così, gli esercizi di democrazia diventano anche esercizi di libertà, in un contesto di uguaglianza delle opportunità di espressione e di accesso alle informazioni, antidoti significativi al conformismo. Il conformismo, il luogo comune, è un rischio sempre in agguato anche tra i ragazzi e i giovani e i percorsi partecipativi dovrebbero invece sollecitare curiosità, creatività, innovazione, liberando la partecipazione da una sua retorica, talvolta strumentale.

Tale approccio è tanto più opportuno se commisurato alle crescenti difficoltà dei modelli di *stato sociale*, presenti anche in ambito locale. A fronte della cronica insufficienza delle risorse da ridistribuire e della frammentazione delle domande, il soddisfacimento delle molteplici esigenze risulta sempre più difficile. E', ad esempio, soprattutto a scala locale che irrompono i fenomeni migratori e demografici, rimescolando la composizione della società locale, scompaginandone nuovamente gli equilibri comunitari. Come reazione, si affacciano comportamenti di difesa nella *piccola patria locale*, che rivendica per sé in via prioritaria le risorse prodotte e si chiude allo straniero, ovvero, non potendo sostenere la coesione sociale con risorse in grado di ridurre le crescenti disuguaglianze e il disagio economico, accentua la propria componente etica.

Gli integralismi, non solo di matrice religiosa, anche nei paesi ricchi condizionano in modo crescente la vita sociale. Le stesse istituzioni democratiche, sembrano essere sospinte verso un processo alternativo alla funzione coesiva esercitata dalle strutture dello *stato sociale*. Ridotto all'assistenzialismo monetario o caritatevole, proprio dello *stato minimo*, il *welfare state* frammentato e privatizzato, isolato alla scala locale smette di rappresentare l'anima pubblica (*la res pubblica*), lo spazio della condivisione e dell'incontro tra le diverse classi, le diverse etnie, le diverse culture, le diverse geografie umane. I problemi economici di mantenimento dei servizi pubblici, pure presenti e bisognosi di risposte credibili sul piano dell'efficienza e della plausibilità dei costi, appaiono in parte posti strumentalmente, viste le ingenti risorse rese disponibili per le guerre preventive, per la sicurezza e il contrasto al terrorismo. Tali misure sono in parte necessarie, ma concorrono a fomentare ulteriore paura, insicurezza, diffidenza verso gli altri e ad accentuare il controllo sociale e le limitazioni della libertà.

Lo *stato sociale* luogo, con le sue istituzioni, i suoi servizi e le sue provvidenze, dello scambio interculturale, dell'inclusione sociale, dell'attenuazione delle ingiustizie subite, viene compresso e ridotto per far posto ad altre pratiche consolatorie. Proprio nella fase più acuta dell'attacco da parte del terrorismo fondamentalista, sarebbe necessario organizzare una risposta socialmente e culturalmente alta, potenziando l'insieme delle politiche di accoglienza, di confronto culturale, valorizzando identità e diversità che si incontrano, convivono e talvolta si mescolano.

I processi di integrazione multiculturale e sociale, che vanno affrontati nel concreto senza enfasi e forzature, sembrano mostrare contraddizioni e limiti proprio nei paesi nei quali sembravano più affermati. In certa misura l'integralismo appare, in particolare tra gli adolescenti e i giovani, come un antidoto, vissuto e praticato collettivamente, ad una globalizzazione caratterizzata dall'omologazione nell'individualismo occidentale e capitalistico. La ribellione violenta dei *beurs* parigini non deve indurre ad uno sbrigativo quanto superficiale giudizio circa l'inadeguatezza dei modelli di integrazione d'oltralpe. In realtà, la reazione alle violenze di una parte consistente della popolazione delle stesse periferie e delle stesse culture di appartenenza dei giovani, testimoniano di un quadro più contraddittorio. C'è in questi fenomeni una duplice componente etnica e generazionale, che deve fare riflettere circa gli effetti della crisi economica, delle politiche della formazione e del lavoro per i giovani. Sono state inevase le loro *domande di futuro e di città*, di opportunità per tutti, senza esclusi o discriminati. C'è una crisi di identità che si combina con la percezione di essere giovani "stranieri nella propria patria", di essere stati traditi nelle aspettative, con le promesse mancate. Gli scenari di incertezza, che attraversano da qualche tempo il continente europeo, producono effetti

laceranti negli anelli più deboli della società, in quanti si sentono più esposti. La frammentazione delle periferie in cui vivono, accentua tale stato d'animo.

Non è la paura del *meticciamento* a muovere in questo caso la rivolta, ma dell'esclusione. I timori di perdere le proprie radici culturali ed identitarie sono egualmente presenti tra i migranti e tra chi, non sempre benevolente, li accoglie. Questo conferma che non è affatto chiaro per gli interessati, in che misura e in che senso e, soprattutto, chi contamina e chi viene contaminato. Per secoli sono stati i conquistatori invasori a contaminare, a esportare, spesso imponendole: culture, religioni, strutture sociali e politiche, assorbendo a loro volta elementi dai conquistati. Ora sono i conquistati a "invadere" e a contaminare, ma spesso solo apparentemente. In realtà è tutta la storia umana, almeno dal Neolitico, ad essere una storia di *meticciamento*, di contaminazione e scambio, quasi sempre accompagnato da violenze e soprusi.

Permane un fraintendimento profondo: l'identità di una società è prodotto complesso di fattori in costante evoluzione, più o meno veloce o profonda, non è una componente immutabile. L'identità è data dall'insieme dei progetti individuali e collettivi, che una società è in grado di pensare per il proprio futuro: questa mancanza di progettualità condivisa è la radice della regressione verso la difesa di una improbabile purezza identitaria e del fondamentalismo.

E' forse questo a muovere i *casseurs*, che si sentono giovani e già "rifiuti umani dello sviluppo occidentale" della "società liquida", nella quale non riescono a nuotare e sono sospinti lontano, prima ancora di essere messi in grado di progettare e costruire il loro futuro. L'ambiente ed i contesti urbani nei quali sono comunque costretti a vivere, diventano il primo obiettivo della loro volontà distruttiva.

La civilizzazione democratica, che dovrebbe caratterizzare ora ogni processo di contaminazione, ha come propria condizione il rispetto e la piena attivazione di diritti, il riconoscimento di diverse identità in cammino. In questo senso non può esservi un approccio relativista. La risposta quindi può venire da un forte progetto culturale, in grado di riaffermare la centralità dei diritti personali, della convivenza e della cooperazione tra persone e popoli, da rivolgere prima di tutto a chi più necessita di idee, valori, sicurezze per affrontare presente e futuro: ai ragazzi e ai giovani.

Nuovi modelli e strumenti di *governance* locale, da tempo in fase di sperimentazione, possono favorire l'avvicinamento non episodico dei ragazzi ai temi della convivenza sociale e comunitaria, senza affogare, in un estenuante dialogo metodologico, la necessità di governare la città cioè di assumere decisioni (non c'è *governance* senza *governement*). Anche questa pratica concorre a ridefinire percorsi non ideologici o regressivi.

### 3. Partecipazione, democrazia locale e forma urbana

L'esercizio della partecipazione democratica presuppone l'esistenza di spazi e strumenti (luoghi in senso lato) attraverso i quali conoscere la realtà oggetto delle decisioni del governo, incontrarsi, svolgere il confronto tra le diverse opzioni, scambiare idee, valutazioni e giudizi sulla base di informazioni complete e accessibili. Anche per questo la dimensione urbana è da sempre ambito privilegiato di sperimentazione delle forme della democrazia partecipativa. La stessa radice linguistica che *politico* e *città* condividono nel greco *pòlis* conferma la comune origine spaziale, economica, sociale e culturale delle istituzioni della democrazia occidentale.

Con la sua organizzazione fisica la città può favorire od ostacolare i processi partecipativi, intesi quali integrazioni degli istituti e della fisiologia della democrazia rappresentativa. C'è infatti una dimensione biologica, fisica dello scambio comunicativo, che oggi può solo in parte fare a meno dell'unità di tempo, di luogo e di azione, nella quale si muovono gli attori del processo partecipativo proprio dell'*agorà*, dell'assemblea. L'esigenza di una dimensione fisica nelle relazioni che si stabiliscono nella comunicazione e quindi nella partecipazione, non sembra essere annullata dalla diffusione delle tecnologie telematiche. L'allungamento e la rarefazione delle relazioni di prossimità proprie dei contesti urbani contemporanei, causate dalla frammentazione del tessuto economico, sociale, quindi urbano, dall'insufficienza delle infrastrutture di collegamento e di socializzazione, non hanno eliminato il bisogno di rapporti diretti. I luoghi più insignificanti o quelli storicamente più densi di significati, diventano allo stesso modo spazi per l'incontro, per il contatto diretto. Anche l'uso ossessivo del telefono mobile, in particolare nelle società a più recente modernizzazione, come quelle che si affacciano sul Mediterraneo, tradisce non solo un bisogno di comunicazione, ma di condivisione, di relazione e di reazione alla solitudine. Il successo di tali apparecchi, in particolare tra gli adolescenti, non solo non ha sostituito, ma stimola il bisogno di rapporti diretti, fisici, che si moltiplicano e si dilatano oltre la geografia consueta del proprio ambiente di vita.

Certo 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 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 spazio urbano, al pari della rappresentazione sociale, del tempo ha accom-

pagnato il processo di civilizzazione. Le regole e le costrizioni nell'interpretazione dello spazio e del tempo sono cresciute con la frammentazione della società. Lo spazio urbano è diventato sempre più preciso, definito, regolato. La vita degli abitanti è scandita da un tempo sempre più stretto in uno spazio sempre più confinato. Forme complesse sono state necessarie per far coesistere l'individualismo crescente col numero delle persone e la conformità necessaria a rendere possibile la convivenza. L'individualismo si presenta come reazione accettabile alla costrizione spazio-temporale.

La città, soprattutto la sua espansione contemporanea, è quasi sempre progettata ed edificata da pochi per molti, secondo precise gerarchie politiche, economiche, sociali: in questo senso riflette gli assetti di potere e la cultura politica della società che la costruisce. I *non produttori* e i *non consumatori*, categorie socio-economiche marginali rispetto a quelle fondanti la società contemporanea, sono pertanto sostanzialmente esclusi. In realtà molti altri soggetti lo sono. Ma spesso per scelta di convenienza. Più che città sono state costruite periferie. Anche laddove più attenzione è stata posta, attraverso gli strumenti propri e più moderni della pianificazione urbanistica, al controllo dell'edificazione e dell'uso dei suoli, favorendo più regolati e qualificati sviluppi insediativi, l'esito propone numerose contraddizioni e non solo agli occhi delle nuove generazioni. E' curiosa la scoperta, dopo i fatti di Parigi delle scorse settimane, della presenza di un nodo irrisolto: quello della qualità dei contesti urbani periferici. L'abbandono di una politica nazionale per le città, la riduzione delle risorse per la loro riqualificazione, l'assenza da tempo di una strategia per le infrastrutture ambientali, sociali e per la mobilità nelle aree urbane, non migliorano certo le periferie delle città.

L'idea che basti definire e raggiungere una dimensione quantitativa ideale della città, in grado di assicurare la felicità dei suoi abitanti con il maggiore equilibrio tra i molteplici elementi che la definiscono: ambientali, economici, sociali, infrastrutturali, estetici e storici, rimanda a ipotesi degli anni '50 effettivamente datate e non corrispondenti agli esiti ottenuti. Le città di medie dimensioni sono talvolta mediamente felici, come possono esserlo quelle piccole o quelle grandi. La frammentazione delle relazioni sociali, degli interessi economici, nei soggetti che frequentano la città, la usano, la abitano, l'attraversano, compone mosaici sociali e spaziali complessi, instabili, che non sono prerogative esclusive delle megalopoli. Mondi, pezzi di città paralleli che vivono, nell'era della globalizzazione, secondo numerose e soggettive esperienze, la fusione *glocale* delle relazioni professionali, culturali e per certi versi identitarie, convivono nella città media. Alla stessa ambigua scala mediana, si manifestano le contraddizioni ambientali di uno sviluppo economico che ha seguito precisi modelli, probabilmente ben al di là delle scelte intenzionali compiute.

te dalle istituzioni del governo locale e i cui effetti sono ben rappresentati dalla Pianura Padana, terra di medie città e tra le cinque aree con l'aria più inquinata del continente.

Certo è stata ed è decisiva, la realizzazione di *servizi collettivi pubblici*, per armonizzare, con un più adeguato capitale fisico urbano, la sottrazione di naturalità e di socialità, operata dal modello di sviluppo economico seguito. In questo senso si ripropone con forza la funzione propria e rinnovata dello *spazio pubblico urbano*. Rete fisica dei servizi sociali, spazi culturali e sportivi, aree verdi, rete commerciale, piazze centrali e non possono utilmente svolgere una funzione analoga a quella che, in termini propriamente economici e redistributivi della ricchezza svolgono i servizi e le provvidenze dello *stato sociale*. Lo *spazio pubblico urbano* e il *welfare state locale* rispondono alle medesime esigenze di incontro, di coesione, di sicurezza. Sono i punti di interconnessione tra individui, gruppi, etnie, altrimenti costretti all'isolamento, all'incertezza, che spingono verso l'omogeneità culturale e non favoriscono la contaminazione tra diversi, l'apertura all'altro.

Il centro commerciale, la stazione dei treni, la panchina del parcheggio di periferia o l'albero dei viali centrali, lungi dall'essere *non-luoghi*, si confermano quali spazi per una società urbana, che non ha smesso di territorializzare le proprie relazioni e usa per questa funzione ogni luogo ritenuto utile e idoneo. Gli adolescenti e i giovani si confermano esperti conoscitori di queste talvolta misteriose e impercetrabili proprietà identitarie e funzionali dello spazio pubblico urbano. Si tratta di conoscenze e competenze essenziali, nei processi partecipativi per la costruzione della città o per il recupero di sue parti.

Le sporadiche esperienze di "urbanistica partecipata" o quelle molto più diffuse di partecipazione alla definizione di progetti urbani, che hanno coinvolto ragazzi ed adolescenti, in tante città e paesi, in particolare nell'ambito del progetto delle *Città sostenibili delle bambine e dei bambini*, hanno circoscritto il percorso alla dimensione specifica dell'oggetto, dei manufatti, mentre pochi hanno stimolato una riflessione più ampia sull'idea di città alla quale le diverse scelte alludono. In questo modo si aggiunge ancora un frammento, destinato a perdersi nell'insieme dei frammenti di un mosaico urbano sempre più indecifrabile

#### **4. Città e ragazzi cambiano**

Nella città che cambia nei suoi assetti strutturali, nella composizione demografica, nelle relazioni socio-culturali, talvolta nelle sue funzioni essenziali, il concorso dei nuovi cittadini alla sua edificazione dovrebbe essere assunto come costante

politica. Anche i ragazzi cambiano. La città è ormai stabilmente il loro ambiente, che percorrono e progressivamente scoprono e interpretano. La conoscenza di percorsi, spazi, tempi, di punti di riferimento, ovvero dell'organizzazione urbana, costituisce per i ragazzi una vera e propria competenza, concorre a definire progressivamente un uso autonomo della città, una affermazione di libertà. Da oggetto di controllo sociale, gli adolescenti e i giovani possono diventare per tutti *guide* nella conquista di nuove prospettive della qualità dello sviluppo urbano.

In questa ottica, gli adulti rappresentano i mediatori necessari per affermare i linguaggi propri della soggettività dell'infanzia e dell'adolescenza. Per farlo servono codici-ponte e riconoscere comuni obiettivi. Il linguaggio della sostenibilità, ovvero 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, consapevoli delle più complesse articolazioni della società in cui vivono.

Con le parole dell'architetto Mario Botta si potrebbe dire che la città "non è calata dall'alto, ma nasce dalla terra. Traspare (in essa) una condizione di natura in una condizione di cultura. Abitiamo fisicamente un luogo, ma anche la storia della città stessa."

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.

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, che può essere 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. La strada, elemento principale di collegamento, soprattutto con la rete più corta delle relazioni interpersonali, diventa parte di



un reticolo ostile di barriere insormontabili per chi, come i ragazzi, non può percorrerla con l'unico mezzo idoneo: l'automobile.

Organizzazione dello spazio urbano e delle sue funzioni, tempi della vita della città, spazio pubblico e sua accessibilità, mobilità e qualità ambientale, maturazione identitaria e memoria sono i numerosi e fondamentali temi, che esplicitamente vanno posti all'attenzione dei cittadini tutti e possono trovare, negli adolescenti e nei giovani, protagonisti appassionati e competenti di percorsi partecipativi.

Per essere credibile il percorso partecipativo deve essere trasparente e intellettualmente onesto e presuppone il riconoscimento di *cittadinanza politica* dei ragazzi da parte degli adulti detentori del potere: quello politico in primo luogo, democratico e rappresentativo, che dovrebbe riconoscere tutte le soggettività presenti nella comunità; quello economico che si limita a considerare l'utilità rappresentata dai ragazzi e dagli adolescenti, nella società dei consumi.

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.

## Bibliografia

- ONU, *Convenzione sui diritti dei bambini*, ratificata dall'Assemblea il 20 Novembre del 1989 e sino ad ora da 192 paesi, Articolo 12
- V. Baruzzi, A. Baldoni, 2003, *La democrazia s'impara. Consigli dei ragazzi e altre forme di partecipazione*, I quaderni di CAMINA, Imola
- G. Zagrebelsky, 2005, *Imparare la democrazia*, Milano
- G. Zagrebelsky, 2005, *Democrazia. Un decalogo contro l'apatia politica. Come parlarne ai giovani*, La Repubblica
- Libro Bianco, COM 2001/42, *La Governance Europea*
- V. Bulgarelli, 2004, a cura di, *Città e ambiente tra storia e progetto*, La partecipazione informata dei cittadini di V. Bulgarelli, C. Mazzeri, FrancoAngeli, Milano
- Convegno Internazionale dell'Accademia Nazionale dei Lincei, 2002, *La nuova cultura delle città*, Ha ancora senso parlare di identità territoriale? di , G. Dematteis, F. Governa, Roma 5 – 7 Novembre
- A. C. de Tocqueville, 1957, *La democrazia in America*, Firenze
- G. Martinetti, 1993, *Metropoli*, Il Mulino, Bologna
- N. Elias, 1986, *Saggio sul tempo*, Il Mulino, Bologna
- Atti del Convegno organizzato da Regione Emilia-Romagna e Associazione CAMINA, Bologna 4 -5 Febbraio 2004, 2004, *Future città, nuovi cittadini, Il cambiamento della città e la trasformazione del territorio*, a cura di V. Bulgarelli, Editrice La Mandragora, Imola
- La nuova cultura delle città*, G. Martinotti, "Gli spazi pubblici nella metropoli di seconda generazione",
- M. Botta, *Architettura e cultura urbana: la ristrutturazione del Teatro alla Scala di Milano e le opere recenti*, lezione tenuta il 3 Novembre 2005 a Modena, a cura di C. Mazzeri per l'Ufficio Ricerche e Documentazione sulla Storia Urbana del Comune di Modena.

# Democrazia partecipativa e democrazia deliberativa

**Francesco Raphael Frieri**

*Assessore al Bilancio e alla Partecipazione  
Comune di Modena*

Questo Convegno conferma la volontà di questa Amministrazione, nel procedere ad una integrazione e ad un approccio sistemico delle altre forme di partecipazione che già sono state espresse in questa città.

Alcuni paesi, paladini della democrazia liberale, molto spesso sono quelli che hanno il tasso più basso di partecipazione effettiva, nonostante abbiano delle formule elettorali cosiddette liberali.

Fare allora riflettere i giovani su quello che significa Democrazia, vuol dire dare a questa parola un significato.

Un teorico, Parry, sosteneva che nel XX secolo questa parola non poteva avere altro significato se non quello di accettazione della realtà esistente, e quindi, vorrei provare ad indagare sul significato e sul contenuto di questa parola.

Vorrei accennare ad un concetto "valoriale" del termine Democrazia ed anche al tipo di esperienza che questa Amministrazione sta mettendo in campo, proprio per dare significato a questo termine.

Si sta oggi parlando di democrazia partecipativa. Soprattutto nel sud del Brasile sono nate nuove forme partecipative che hanno visto nell'inclusione sociale, in società così disgregate e complesse come possono essere quelle americane, la necessità di costruire forme effettive di democrazia.

Non si tratta di qualcosa di esotico, occorre ricordare che l'articolo 46 del prematuramente defunto trattato costituzionale europeo, accostava all'idea di democrazia rappresentativa l'idea di democrazia partecipativa, non vedendo in queste alcuna contrapposizione.

Di fatto, siamo di fronte ad un fenomeno di ripensamento di ciò che viene definito tradizionalmente come partecipazione democratica che coinvolge la stessa Europa e le culture occidentali.

Si sta cimentando su questo argomento John Rose, che è uno degli economisti che più si è interessato della partecipazione in funzione della distribuzione. In Europa, nella tradizione più umanistica, Habermas, si occupa della necessità di connettere quella che lui chiama democrazia deliberativa con la democrazia partecipativa.

Possiamo dire, con Luigi Bobbio, che una democrazia è partecipativa quando riesce a riassumere le diverse forme di complessità sociale che si trova dinanzi, vale a dire riesce a rappresentare in un percorso le tante minoranze che ne fanno parte.

Quindi definiamo la democrazia partecipativa essenzialmente come la capacità di riassumere in un processo decisionale tutte le minoranze che di questo processo sono parte.

Adesso non pensate subito ad uno straniero NordAfricano, perché in una città una minoranza può essere anche una donna indigena incinta che vede un sottodimensionamento dei servizi, per esempio nella programmazione urbanistica, atti al bisogno che lei ha nella sua pancia e che tra poco si esplicherà.

Questa è una minoranza che può essere tale, può non essere organizzata e questo lede sulla possibilità di questa minoranza di pesare.

Ovviamente questo non è il caso della nostra città dove vi è sempre stata attenzione, ma riguarda vaste periferie di città d'Italia dove questo non avviene.

Dunque tutti siamo parte, a modo nostro, di una minoranza; se io fossi omosessuale sarei parte di una minoranza, non per questo vorrei nel piano regolatore servizi appositi, ma dovrei stare attento ad esplicitare questa preferenza in pubblico perché questo potrebbe nuocermi.

Democrazia deliberativa è invece il tentativo di dare vita a delle forme di confronto plurali che vedano un esito genericamente consensuale.

Faccio un esempio di come essa possa essere raffigurata: se questa fosse una assemblea nella quale si dovesse prendere una decisione, potremmo dire che noi ci avviciniamo all'ideale deliberativo se le preferenze che noi abbiamo sono cambiate, dal momento in cui siamo entrati al momento in cui siamo usciti.

Cioè se c'è stato un dialogo: Habermas parla di teoria del dialogo come capacità, da parte degli individui, di confrontarsi e di modificare le loro preferenze, appunto rendendosi conto che ci sono delle minoranze o che io faccio parte delle minoranze.

Quindi se la mia presenza in questa aula era legata a quello che io ritenevo un bisogno della maggioranza, ho capito che alla fine c'è stata una contaminazione col bisogno della minoranza, della quale io stesso faccio parte.

E' del tutto evidente che una forma di democrazia deliberativa non si esprime necessariamente con un voto ed anche questo è un elemento importante: il meccanismo del voto in sé, non è detto che sia così necessariamente importante.

Ecco perché può essere davvero importante che i due schieramenti politici, in questo momento, parlino del sistema elettorale e dei meccanismi elettorali, mentre pochi mettono in discussione il senso di questa rappresentanza elettorale, dei bisogni e del disagio delle minoranze.

Occorre che Democrazia Deliberativa e Democrazia Partecipativa possano in qualche modo completarsi ed integrarsi a vicenda.

Cioè, che la capacità di includere, sia figlia della capacità di stimolare, sviluppare un dialogo; è auspicabile ed importante, ma questo non dà necessariamente vita ad un voto e quindi al prevalere di una maggioranza.

E' su questo orizzonte che qualcuno ha visto anche una critica nell'ambito del panorama Europeo, un concetto di democrazia tipica del liberalismo fine ottocentesco che sta ritornando a gran voce.

Questa teoria del liberalismo fine ottocentesco dice sostanzialmente che il mestiere del politico, cioè di chi si presta per un periodo di tempo a questa attività, è quello di assemblare delle preferenze dei cittadini, per trovare il miglior compromesso possibile e presentarsi ogni cinque anni al voto sulla capacità di aggregare queste stesse preferenze.

Si tratta di una capacità di aggregazione.

Quindi la democrazia, da questo punto di vista, finisce per essere un sondaggio, ed alla fine a me che cosa serve per essere un buon politico? Quello di avere dei buoni sondaggisti, se voi guardate la CNN, voi notate che su ogni argomento viene citato un sondaggio...

Ora che cosa pensa il popolo americano di una stupida domanda malposta, in un interrogativo di sei parole?

Quel paese che ha un peso specifico molto forte orienta le sue politiche in base alla costruzione di una rete di sondaggi costruiti dai media che, appunto, orientano fortemente le politiche di quel paese.

Esattamente il contrario di quello che Norberto Bobbio scrive in un suo testo che riguarda lo spirito repubblicano; al di là di una citazione che può essere impegnativa, come quella gramsciana di intellettuale collettivo, rimane il fatto che i primi teorici che hanno dato vita a questa Repubblica hanno impostato la forma liberale classica che ha dato fondamento a questo paese e che in qualche modo, con incidenti di percorso piuttosto significativi, è cresciuto.

Si tratta di far capire come la Municipalità, ed è questo uno degli intenti che stiamo cercando di sviluppare, può diventare uno spazio nel quale cercare di costruire inclusione sociale da una parte e dialogo dall'altra.

Ora per fare questo, ovviamente, dobbiamo capire da che parte ci schieriamo: se noi intendiamo la Democrazia nel modo in cui ho detto, la democrazia liberale nella quale tutte le preferenze si assemblano, è del tutto evidente che lo sforzo che facciamo è uno sforzo peregrino e che ci basta una buona società di sondaggi, è sufficiente chiedere ai cittadini di spedirci una cartolina una volta al mese per dirci di che cosa abbiamo bisogno e siamo sicuri di sapere che cosa ci arriverebbe.

Ci arriverebbe per esempio, come primo esito, il bisogno di marciapiedi, di infrastrutture che prevarrebbero nettamente di fronte al mondo che abbiamo qui questa mattina, che è il mondo dell'educazione, dell'istruzione, di cui oggi i risultati non si vedono ed invece dimostra lo straordinario potenziale che ha la scuola.

Intendiamo pensare alla municipalità come ad uno spazio in cui questa idea viene contestata, in cui il benessere degli individui non è dato solo dalla forma di un consumo o di un servizio, ma è dato anche da un benessere politico; cioè la mia soddisfazione nasce dal fatto che anche se mi vengono aumentate le tasse, anche se vi sono alcuni problemi urbanistici, condivido il progetto di città di cui io faccio parte.

Quindi c'è un benessere politico che viene riconosciuto da tutti e in una dimensione sociale vi è un progetto che può essere condiviso, anche prescindendo dalla propria situazione personale per una finalità più generale.

Abbiamo costruito un'esperienza che abbiamo chiamato Bilancio Partecipativo, ne avrete visto i manifesti, attraverso la forma della sperimentazione, che si articola anche con forme abbastanza rigide di partecipazione e su esperienze analoghe che stanno crescendo in Europa e principalmente, come sappiamo, del Sud America, basate su regole che possano essere nell'ambito di programmazione di una Amministrazione.

Le invarianti che abbiamo scelto per costruire questo progetto a partire dalle considerazioni che vi ho fatto e che potrete trovare su Internet nella Delibera votata dal Consiglio Comunale a larga maggioranza, sono date dal fatto che è un processo strutturato e vede l'investimento dell'Amministrazione.

Si tratta di costruire un progetto strutturato e calendarizzato perchè i cittadini sappiano di preciso quando vengono consultati, quando cioè vengono chiamati a partecipare, lo sappiano con molto anticipo e non vedano quindi nel referendum semplicemente un sì o un no dinanzi a questa scelta.

Un processo che sia assembleare e possa dare vita ad un dialogo e che quindi riguardi il singolo; prima, ad esempio, Vanni Bulgarelli parlava di gruppi di pressione che rappresentano le minoranze di questa città e che possano incidere largamente sui processi decisionali.

Non è vero, si potrebbe dire, che certe scelte accadano per caso e non possiamo interpretare il processo decisionale come un sommarsi di gruppi di pressione e che di volta in volta si articolano con vari attori. Non è detto neanche che le varie forme di democrazia rappresentino necessariamente i vari interpreti del processo decisionale, che in questo caso possono essere la Giunta, il Consiglio Comunale, si potrebbe dimostrare con tanti approcci diversi, ma questo lo dicono ormai in molti, che le vere decisioni vengono prese altrove, per cavi telefonici, ma la volon-

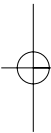
tà dell'Ente si materializza in spazi che non sempre fanno parte della Democrazia rappresentativa così come viene definita.

Una testa, un voto per portare avanti un progetto di inclusione sociale in cui il Presidente di un gruppo di potere nell'ambito di quella sede può esprimere lo stesso diritto di voto di un cittadino più emarginato e la capacità dei cittadini, alla fine di questo processo, di poter misurare e controllare la loro incidenza; ecco la terza invariante, nel processo decisionale e quindi la straordinaria concretezza che stiamo cercando di mettere in campo nel cercare di vedere quanto alla fine di un percorso di un anno tu hai davvero contato.

Se tu mi hai ascoltato e poi hai deciso diversamente ebbene io lo devo sapere, perchè l'anno prossimo io non verrò.

Allora noi facciamo questo perchè scegliamo un approccio valoriale ben preciso che è una interpretazione estensiva di quello che è contenuto nell'articolo 3 della nostra Costituzione, perchè il diritto alla cittadinanza è tale nella misura in cui si estrinseca nella partecipazione effettiva, reale, materiale.

Se noi crediamo nel carattere programmatico sotteso a quell'articolo e genericamente presentato dai costituzionalisti come principio di uguaglianza, allora dobbiamo sforzarci di capire che anche spazi come questi diventano fondamentali; per questo considero la scuola una incubatrice importante dei progetti che vanno messi in interconnessione; possiamo ritenere la scuola come un incubatore importante perchè riassume tanti progetti diversi che in qualche modo preludono alla frammentazione che dopo la scuola troveranno nella società che via via si evolve.





## **Il Parlamentino dei Ragazzi Scuola Secondaria di 1° grado "Ferraris"**

**Chiara Franchini**

*(Studentessa, Liceo "L.A.Muratori" Modena)*

Il Parlamentino dei Ragazzi della scuola Secondaria di 1° grado "Galileo Ferraris" è una realtà di cui sono onorata di aver fatto parte fino all'anno scolastico precedente a quello da poco cominciato; è un'iniziativa nata precisamente tre anni fa, nel 2002, con lo scopo di rendere attivamente partecipi i ragazzi che avrebbero trascorso nella scuola la loro adolescenza, periodo incredibilmente noto per la sua complessità. Quindi, si è pensato di permettere agli alunni di esprimersi, creando un piccolo organo che potesse rappresentare la loro voce e i loro pensieri: se la scuola piaceva loro oppure no, e in tal caso proporre variazioni valide (ma soprattutto attuabili) per migliorare l'ambito scolastico.

Il Parlamentino è nato, ha agito e tuttora agisce con l'approvazione del Preside e del Collegio Docenti, che si rapporta direttamente tramite gli insegnanti con i giovani rappresentanti. Il Parlamentino si compone infatti oggi di sedici ragazzi di classe terza, solitamente di sesso diverso. Le riunioni si svolgono generalmente una volta al mese, tranne in maggio, in cui data la brevità del mese di giugno e la vicinanza con gli esami di stato, se ne svolgono due. Durante gli ultimi incontri, viene richiesta anche la partecipazione dei rappresentanti della classi seconde, per dar meglio l'idea del loro compito per l'anno successivo.

A ciascun incontro presiede un insegnante, il quale ha l'incarico di controllare che le riunioni si svolgano correttamente senza problemi disciplinari. Il Preside e il Consiglio Docenti vengono puntualmente informati sulle decisioni prese dal Parlamentino e sulle proposte da esso effettuate. Le riunioni si svolgono dalle 13.30 alle 14.25 del martedì (orario di pausa tra la mattinata di scuola e il rientro pomeridiano). Nel corso della prima seduta, il presidente legge il regolamento del Parlamentino, che sancisce le regole sociali, civili e comportamentali da adottare negli incontri. Poi, si procede alla discussione su proposte o cambiamenti da apportare alla scuola.

I rappresentanti delle varie sezioni vengono eletti in seconda media dal resto della classe con un metodo simile a quello utilizzato per eleggere persone ben più importanti. Due giovani partecipano così alle ultime riunioni dei rappresentanti di

terza e nell'anno successivo prenderanno il loro posto. Di incontro in incontro vengono poi nominati il presidente della seduta (che ha il compito di guidare la riunione e permette gli interventi dei "colleghi") e il verbalista (al quale spetta invece l'onere di trascrivere brevemente le parti essenziali della seduta e vari promemoria per l'incontro successivo.

Il Parlamentino ha promosso numerose iniziative, alcune delle quali sono state respinte per diversi motivi, come la mancanza di fondi o l'impossibilità di essere attuate; ma altre sono state realizzate o hanno trovato un seguito, come l'adozione a distanza di una bambina etiope, la possibilità di ascoltare musica diffusa per mezzo dell'altoparlante, durante la ricreazione -per risollevare gli animi- o l'utilizzo del giardino durante la stagione estiva (con motivazione sorprendentemente simile a quella della musica).

Concludendo, credo che quest'esperienza sia molto utile per i ragazzi che hanno l'occasione, l'onore di viverla; e inoltre, dà un'idea di cosa possano essere i rappresentanti di istituto e la consulta, ovvero gli organi presenti nella scuola superiore.

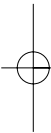
Quest'anno, noi ex-rappresentanti ci siamo trovati ad affrontare queste due nuove realtà, che non rimangono più circoscritte alla scuola di appartenenza, ma prendono contatti con gli altri istituti, con altre persone e altre problematiche, certamente di dimensioni un po' più ampie. È stato questo, e l'aiuto di mio padre, che mi hanno fatto capire una cosa: che la democrazia cresce con me. E noi giovani vogliamo crescere con lei, con tutto ciò che comporta: critiche, compromessi, problematiche, ma anche (e si spera soprattutto) apprezzamenti, libertà e soluzioni. Senza stancarci mai di quella che è l'espressione più pura della libertà. Perché se c'è una convinzione che noi ragazzi abbiamo nel cuore, è che la democrazia e il Parlamento sono sinonimi di solidità e sicurezza, anche quando gli organi acquistano importanza e, di conseguenza, acquistano problemi.

Se c'è una cosa che noi rappresentanti abbiamo capito grazie a questa esperienza è che governare una città, una regione, una nazione è un compito estremamente complesso, ma che vale la pena vivere, anche se ogni tanto i propri progetti non vengono accettati, senza rimpianti.

E vorrei che tutti voi adulti, che siete qui per "vivere la città di oggi, progettare la città di domani" pensaste proprio a noi, che saremo gli abitanti di quel domani, e teneste a mente un piccolo particolare: credo che se bendaste un bambino, lo prendeste per mano e iniziaste a spostarvi, lui vi seguirebbe saltellando felice. Perché? Perché si fida di voi.

E anche noi ragazzi ci fidiamo di voi.

I pedagoghi norvegesi dicono che i bambini hanno uno "sguardo da ranocchio", perché sono più piccoli; e proprio per questo, i bambini guardano più in alto. Perché? Perché hanno un pezzo di cielo in più sopra ai loro occhi.



# **Gli spazi della democrazia nella scuola superiore**

**Tommaso Fregni**

*(ex Presidente Consulta Provinciale degli Studenti, Modena)*

Il diffuso disinteresse verso la cittadinanza attiva ha colpito anche la scuola, producendo una perdita di valore degli spazi di rappresentanza studentesca che sono percepiti da parecchi alunni più come una vetrina personale che come un importante spazio di espressione della loro volontà presso gli insegnanti e i dirigenti scolastici. Questi, avvertendo il distacco e la superficialità di molti ragazzi, osteggiano le loro iniziative contribuendo a dare vita ad un circolo vizioso che certo non aiuta a creare le condizioni per un nuovo sviluppo della partecipazione. Le istituzioni scolastiche però possono correggere questa tendenza se sapranno integrare al meglio le loro strutture partecipative nate dai decreti delegati del 1974 con le possibilità e gli spazi permessi dalla Legge n° 567 del 1997 con particolare riferimento alla Consulta Provinciale degli Studenti (che ha il non trascurabile pregio di mettere in stretta connessione gli istituti medi superiori del territorio) e all'offerta formativa per ciò che riguarda sia le attività extra curricolari sia le ore di lezione.

Per realizzare tutto ciò è necessario che le diverse componenti della scuola rivedano i propri ruoli e prerogative: anzitutto gli studenti, essendo ormai poco politicizzati non avvertono più l'importanza del loro essere parte degli organi collegiali (creati ormai più di trenta anni fa grazie all'azione di gruppi giovanili inseriti in una diatriba politico-sociale assai più conflittuale di quella odierna). Quindi accade che i candidati alle cariche di rappresentanza studentesca portino avanti programmi privi di veri contenuti che spesso (e a volte giustamente) suscitano reazioni negative tra i docenti e i dirigenti scolastici. Ecco dunque emergere la necessità di formare i ragazzi al ruolo di rappresentanti, in modo che, almeno coloro che si candidano, conoscano i doveri che fanno parte della carica che si preparano a ricoprire e sappiano su quali basi ridare consistenza e valori politici ai loro programmi.

Ad ogni buon conto bisogna anche considerare che è naturale che un rappresentante degli studenti voglia che il suo operato sia visibile e che dia risultati apprezzabili anche al di fuori delle mura del proprio istituto. Perciò è d'obbligo che gli alunni, al fine di avere sufficiente capacità di iniziativa, mettano in rete le loro idee e proposte coordinando le attività nelle varie scuole del territorio. Per farlo è necessario che i rappresentanti di istituto collaborino strettamente con gli eletti nella Consulta Provinciale degli Studenti poiché quest'ultima, essendo composta da rap-

presentanti provenienti da tutti gli istituti dell' intero territorio è il luogo ideale in cui un' idea nata in una sola scuola raggiunga tutte le altre.

In secondo luogo, per quanto si possano tenere presenti le difficoltà che gli insegnanti affrontano nello svolgere il proprio lavoro, non credo sia possibile escludere che essi abbiano un ruolo nell' educazione alla cittadinanza attiva. Ritengo sia indispensabile che, nei limiti del possibile, essi tentino di avvicinare gli alunni all' attualità sin dalle prime classi, a cominciare ovviamente dalla lettura dei quotidiani e dalla discussione in classe di argomenti di primo piano.

Oltre a ciò, la mia personale esperienza mi insegna che, in taluni casi, può essere importante dare spazio alle capacità ed inclinazioni individuali, ad esempio tramite lavori di ricerca ed approfondimento e assegnando agli alunni (o lasciando che essi si creino) ruoli di responsabilità, l' esercizio dei quali può rappresentare un primo passo sulla via della partecipazione.

Infine, per capire esattamente quali potrebbero essere i compiti dei dirigenti scolastici nel tentare di riavvicinare i ragazzi alla vita attiva, penso sia necessario chiedersi: come può l' offerta formativa essere vicina ai ragazzi, se essa viene pianificata solo all' interno del collegio dei docenti?

E ancora: in che modo gli studenti possono sentirsi stimolati alla partecipazione se non hanno alcuna voce in capitolo nella creazione dei progetti di cui sono destinatari?

Penso che alla luce di questi quesiti diventi importante che i dirigenti scolastici guidino l' interazione tra gli istituti, favorendo la messa in comune dei progetti, curricolari e non, cosicché questi ultimi migliorino tramite il confronto e divengano terreno di scambio per gli alunni, ai quali coraggiosamente si debbono aprire spazi di discussione e giudizio su alcune parti dei P.O.F. (Piani dell' Offerta Formativa). Con questo non voglio dire che spetti agli alunni stabilire l' offerta formativa ma che ad essi debba essere consentito, tramite i propri rappresentanti, anzitutto di proporre progetti nuovi e in secondo luogo di valutare quelli cui hanno preso parte.

Aggiungo in conclusione che ho più volte sentito alcuni dirigenti scolastici manifestare il sentore che le scuole stiano diventando come delle sorte di imbuto, attraverso i quali i vari soggetti istituzionali o associativi fanno passare i loro progetti rischiando di ostacolare lo svolgimento dei programmi. A fronte di ciò mi sembra doveroso che un preside, fatte le opportune valutazioni secondo ogni singolo caso, tenda a dare priorità alle iniziative proposte dagli alunni. Se infatti da un lato si può correre il rischio di perdere una mattina in un' assemblea di istituto mal riuscita, dall' altro non è detto che far partecipare i ragazzi in maniera non volontaria ad un' iniziativa calata dall' alto sia più utile.

# Giovani, istituzioni, partecipazione. Esperienze e riflessioni

**Stefano Tripi**

*(Studente Università di Bologna)*

## **1. Giovani e istituzioni, un rapporto difficile**

Spesso ci si chiede se è ancora una priorità incentivare la partecipazione dei giovani all'interno delle istituzioni. Gli enti locali, ad esempio, hanno criticità differenti a cui dover lavorare: disagio giovanile, abbandono scolastico, utilizzo di stupefacenti, sicurezza stradale, spazi e tempi per le giovani generazioni sono alcuni esempi.

Quest'intervento si propone, con un approccio differente, di dimostrare come, attraverso la partecipazione dei giovani all'interno delle loro comunità di appartenenza, sia possibile elaborare politiche insieme a loro, attraverso l'utilizzo di alcune "buone prassi". Questo permetterebbe, ad esempio di far fronte alle problematiche sopra citate in maniera più efficace e mirata, coinvolgendo nel processo decisionale gli stessi giovani.

Partiamo con un dato: il calo di attenzione, anche da parte dei giovani, nei confronti dei processi politici ed istituzionali, ampiamente documentato da recenti ricerche. Il meccanismo sociale di *voice*, ovvero di dialogo con gli interlocutori istituzionali, venendo meno le possibilità di confronto da entrambe le parti, è progressivamente sostituito da un meccanismo di *exit*, di fuga e disinteresse da questi ambiti. Le ricerche periodiche dell'istituto IARD documentano un grado di fiducia calante nei confronti della quasi totalità delle istituzioni, siano esse statali o politiche, economiche o scolastiche. Secondo alcuni confronti ed analisi su questi dati, nell'ultima rilevazione (risalente al 2000) è possibile individuare il minor grado di fiducia per le istituzioni. Non è possibile, però, giustificare questa scarsa fiducia con l'età: nonostante la fase giovanile sia comunque caratterizzata da una sensibile diffidenza nei confronti delle istituzioni, la comparazione con ricerche realizzate a livello europeo mostra come, tra i giovani e tra gli adulti, le percentuali di fiducia verso le istituzioni restino all'incirca le stesse.

Un'altra ricerca (Fabris) conferma ulteriormente questa ipotesi, mostrando, attraverso un altro punto di vista, come in un campione di giovani oltre 3 studenti su 4

non siano interessati a fatti politici generali; allo stesso tempo, la medesima ricerca mostra le capacità di interesse e di mobilitazione monotematiche dei giovani (attraverso movimenti organizzati e non) su *issues* specifiche, come i movimenti no-global o le opposizioni a opere locali. Queste forme di partecipazione sono però caratterizzate dalla rottura, e non dal confronto, con le realtà istituzionali tradizionali.

È interessante rilevare come, seppure con una certa diffidenza, i giovani apprezzino maggiormente l'operato degli enti locali rispetto a quello del governo centrale, indipendentemente dalle posizioni politiche e partitiche. È proprio da questa "vicinanza" che è necessario partire per sviluppare una riflessione sugli organismi di partecipazione giovanile. È dimostrato che esprimere la propria opinione, ed essere coinvolti all'interno delle politiche che li riguardano, rappresenta per i giovani un modo per crescere, per crearsi una propria coscienza critica, e per ritrovare fiducia nelle istituzioni e nel mondo che li circonda: il coinvolgimento e l'ascolto nei confronti di quei giovani che tradizionalmente non partecipano all'interno di ambiti politico-istituzionali rappresenta per un'esperienza importante, per le istituzioni ma soprattutto per i giovani.

È necessario, quindi, superare l'originale scopo delle politiche per i giovani, principalmente orientate alla prevenzione, per raggiungere un nuovo importante ambito: le politiche con i giovani, orientate quindi alla partecipazione e alla formulazione comune di politiche.

## **2. La partecipazione istituzionale: buone prassi per un processo di partecipazione giovanile**

Diverse istituzioni, a livello nazionale ed europeo, richiamano l'attenzione delle istituzioni verso la partecipazione dei giovani. Concentrando la riflessione sulla dimensione locale della partecipazione giovanile, si può vedere che, all'interno del Comune di Modena ma anche in altre realtà locali, sono stati già sperimentati diversi interventi, non sempre con successo. È difficile individuare le cause di ciò: la "scala della partecipazione" sviluppata dal sociologo R. Hart ci può però aiutare, indicandoci un *range* di tutti gli interventi possibili per coinvolgere i giovani e, in particolare, quali non mettere in atto.

La scala descrive una serie crescente di forme di partecipazione dei giovani:

- Manipolazione (i giovani non conoscono le problematiche e quindi non capiscono il senso delle proprie azioni);
- Marginalità (gli adulti si trovano a fingere che la causa che stanno perorando sia



- stata indicata dai giovani);
- Rinforzo (coinvolgimento a scopo puramente simbolico o decorativo);
  - Subordinati ma bene informati (contenuti partecipati, adesione volontaria al progetto, assunzione di responsabilità);
  - Consultati ed informati (il progetto è definito e gestito dagli adulti ma i giovani ne comprendono i processi e le loro opinioni sono tenute in seria considerazione);
  - Iniziativa degli adulti (i progetti vengono avviati dagli adulti ma i giovani sono coinvolti nel processo decisionale);
  - Iniziativa e gestione da parte dei giovani (processo decisionale realizzato con gli adulti).

Attraverso questo schema è possibile notare come, in buona parte dei casi, i progetti attivati dalle amministrazioni locali non raggiungano posizioni elevate nella scala.

Avendo definito questo importante strumento, passiamo ora in rassegna alcune componenti fondamentali della partecipazione giovanile:

- il dialogo e l'ascolto - questi due fattori devono svilupparsi tra i due mondi, quello giovanile e quello delle istituzioni, ma anche all'interno di essi: in caso contrario, il rischio è quello di permettere la partecipazione a una fascia ristretta di giovani (e di idee), e di fermare il processo partecipativo all'interno delle amministrazioni locali;
- le opportunità di crescita, di formazione, di comprensione reciproca - il processo di partecipazione non deve essere visto come una semplice formalità in più: i giovani dovrebbero essere posti nelle condizioni di apprendere (non in tutte le realtà territoriali si possono verificare condizioni adeguate alla partecipazione diretta o a forme più avanzate di democrazia), e le istituzioni dovrebbero approfittare dell'occasione per interfacciarsi con una realtà con cui difficilmente hanno rapporti, senza pretese o forzature;
- la spontaneità della partecipazione - è fondamentale che la partecipazione sia spontanea. Questo non significa che non debbano essere le istituzioni a "fare il primo passo", ad esempio convocando un incontro con i giovani oppure ospitandoli nelle proprie sedi: forme di costrizione o di obbligatorietà, che vanno ben oltre il semplice "invito", rischiano di essere malviste dai giovani. Vanno inoltre mantenute imparzialità e neutralità nei confronti delle opinioni espresse dai giovani, per evitare pericolose manipolazioni (tutti rischi ampiamente descritti da Hart);
- l'*accountability* - il fatto che a questo termine manchi un'esatta traduzione italia-

na (la più vicina potrebbe essere "rendicontazione") sottolinea come, nel nostro sistema istituzionale, vi sia ancora molta strada da fare, in quanto a trasparenza e qualità della democrazia. *Accountability* di fatto significa "prendere in conto" le esigenze dei cittadini, "tenerne conto" durante le proprie azioni di governo e "rendere conto" ai cittadini del proprio operato. Applicando questa definizione ai meccanismi di partecipazione giovanile, è evidente che questo si traduce in una precisa serie di impegni, presi dagli amministratori locali che interagiscono con i giovani o dai giovani stessi.

Questi sono solo alcuni dei fattori, senza alcuna pretesa di esaustività, che giocano un ruolo rilevante nei processi partecipativi. Vi sono alcuni "errori comuni" da sottolineare, realizzati da entrambe le parti (amministratori e giovani), che spesso vanificano gli sforzi comuni in questi processi:

- Forzature, imposizioni, manipolazioni, strumentalizzazioni - realizzare iniziative al più basso livello della scala di Hart di fatto autorizza queste storpiature della partecipazione;
- Eccessiva burocratizzazione - è necessaria una distinzione tra burocrazia (un minimo di formalità, ad esempio per identificare i partecipanti e poterli in seguito contattare, si rende necessaria) e burocratizzazione: la partecipazione deve essere facilmente accessibile, senza utilizzare sistemi e procedure macchinose che possono scoraggiare gli intervenuti;
- Mancata ricerca di una base di riferimento - l'imposizione dall'alto di un processo partecipativo, senza un preventivo e adeguato rapporto con una base di giovani reattivi e disponibili a collaborare all'iniziativa (singoli giovani interessati, rappresentanti di associazioni, ecc. rischia di divenire un evento "una tantum" e percepito come un'imposizione;
- Partecipazione riservata a realtà organizzate e già presenti in maniera massiccia sul territorio - in questo caso si potrebbe parlare di un rischio di neocorporativismo, in quanto vengono identificate dall'ente locale alcune realtà già presenti nella realtà giovanile (associazioni, gruppi organizzati, movimenti, ecc.) ai quali vengono offerti spazio e capacità decisionale all'interno del processo partecipativo. Parleremo in seguito di partecipazione associativa: va però sottolineato come, nei progetti di partecipazione giovanile, affidarsi totalmente alle associazioni è riduttivo, in quanto non sempre le associazioni che si rivolgono ai giovani coinvolgono direttamente questi ultimi al loro interno.

Una precisazione su quest'ultimo punto: concedere spazi ai giovani nelle istituzioni, attraverso pratiche di partecipazione, non significa entrare in conflitto con

modalità di partecipazione politica "consolidate" (sebbene in misura decisamente minore rispetto ad anni fa) all'interno di movimenti o associazioni. L'obiettivo deve invece essere il coinvolgimento di questi movimenti all'interno dei processi partecipativi, evitando strumentalizzazioni e sterili prese di posizione, per giungere a posizioni condivisibili in materia di giovani e politiche giovanili.

### 3. La partecipazione associativa come capitale sociale

L'aspetto associativo della partecipazione non sempre gode della stessa attenzione di processi partecipativi più "istituzionalizzati". Eppure, esso merita un approfondimento, per il valore che ha assunto all'interno della nostra società, oltre che per la sua stretta relazione con l'ambito istituzionale. Grazie a eccelsi studiosi di fenomeni politici e sociali, da Tocqueville a Putnam, è ormai dimostrato che la partecipazione ad attività associative è uno strumento utile alla formazione di legami sociali più stretti e solidali e per lo sviluppo di un maggior senso di responsabilità. In questo senso è importante conoscere la definizione di *capitale sociale* fornita da Putnam:

"Per capitale sociale intendiamo qui la fiducia, le norme che regolano la convivenza, le reti di associazionismo civico, elementi che migliorano l'efficienza dell'organizzazione sociale promuovendo iniziative prese di comune accordo [...]. Il capitale sociale facilita la cooperazione spontanea."

Si può quindi parlare di capitale sociale anche in ambito giovanile. In controtendenza con le pratiche istituzionali di partecipazione, le modalità di partecipazione a stampo sociale ed associativo sono discretamente radicate tra i giovani. Fino ad una certa età, per scelta o per abitudine, spesso con il prezioso aiuto dei nuovi mezzi di comunicazione, la tendenza ad aggregarsi in contesti più o meno formali è evidente, siano essi ambienti scolastici (attività extrascolastiche, giornalini d'istituto...), religiosi (parrocchie, scout, oratori...), culturali (attività musicali, letterarie...). Anche lo sport e i luoghi dove esso viene praticato svolgono importanti funzioni sociali, ricreative e di aggregazione: basti pensare a realtà come le polisportive e i centri sportivi.

Nonostante questi fattori, allo stato attuale il coinvolgimento attivo di giovani all'interno dei processi decisionali delle principali modalità di associazionismo (polisportive, società sportive, circoli e associazioni culturali) è piuttosto basso, con poche eccezioni. Ciò non vuol dire che la classe dirigente di questi organi non pro-

ponga iniziative rivolte ai giovani: questo, però, è ben diverso da una partecipazione attiva dei giovani all'interno degli organi stessi. Per completare il quadro, la relazione tra realtà giovanili ed istituzioni è spesso difficile: i progetti elaborati direttamente e spontaneamente da gruppi di giovani, davanti agli occhi di amministratori locali, dirigenti di associazioni e società sportive, passano in secondo piano rispetto a realtà affermate da tempo, che solitamente coinvolgono in misura molto minore i giovani.

#### **4. Per concludere: come intervenire? Alcuni suggerimenti**

È difficile costruire "ricette magiche" per la partecipazione dei giovani. Ogni contesto locale e nazionale è diverso. Avendo però individuato diverse criticità durante queste riflessioni, è possibile elaborare alcune indicazioni a riguardo, da trattare come "suggerimenti" riguardo a pratiche partecipative per i giovani:

- Interventi nelle scuole, ma soprattutto con le scuole e con gli studenti - entrare nel complesso mondo scolastico è sempre difficile, per un'altra istituzione. Sviluppare rapporti in parallelo, con insegnanti e dirigenza da una parte e gli studenti dall'altra, può aiutare a unire gli sforzi e a sviluppare progetti di partecipazione collegati alla realtà locale.
- Educazione tra pari - la cosiddetta *peer education* è una delle strade più auspicabili nel realizzare iniziative con i giovani. In questo contesto si tratterebbe di far aiutare, consigliare e guidare i giovani da loro "colleghi" più esperti, già all'interno di realtà di partecipazione.
- Forme di partecipazione giovanile permanenti - creare forme permanenti di consultazione e partecipazione dei giovani (forum o consulte dei giovani) che coinvolgano giovani singoli ed associati, evitando sovrapposizioni ed integrandoli con altri organismi di partecipazione giovanile e studentesca esistenti, può aiutare a consolidare un processo di partecipazione, oltre a fornire occasioni istituzionali ma non eccessivamente formali in cui i giovani possano ritrovarsi tra loro. Alcuni aspetti vanno studiati con attenzione, in base alla realtà locale: stabilire le modalità di partecipazione, o i soggetti che possono partecipare, aiuta a evitare strumentalizzazioni e malfunzionamenti.
- Informazione e comunicazione - l'utilizzo, da parte delle istituzioni, di nuove modalità di informazione e di comunicazione, puntando in particolare sulle nuove tecnologie e coinvolgendo gli stessi giovani in un processo di informazione dei loro coetanei, come già realizzato in diverse realtà, può aiutare a raggiungere fasce di giovani che difficilmente potrebbero partecipare.
- Partecipazione locale - razionalizzare, valorizzare, fornire maggiore informazio-

ne sugli attuali strumenti di partecipazione locale (nei quartieri, nelle scuole...) può aiutare i giovani a far sentire la propria voce all'interno dei contesti istituzionali.

- Associazionismo e protagonismo giovanile - sostenere l'associazionismo giovanile e i progetti presentati dagli stessi giovani alle amministrazioni locali, non soltanto economicamente ma anche in termini organizzativi e burocratici, fornirebbe un'utile porta di accesso per idee e interessi giovanili all'interno delle stesse.

## Bibliografia

Carlo Buzzi, Alessandro Cavalli, Antonio de Lillo, 2002, a cura di, *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino  
M. Fabris, *Pragmatici e relativisti*, su *New Politics*, n. 5, pagg. 78-79

R. Cartocci, *Diventare grandi in tempi di cinismo*, Bologna, Il Mulino

*Manifesto*, Forum Nazionale dei Giovani, [www.forumnazionalegiovani.it](http://www.forumnazionalegiovani.it)

Commissione Europea, *Libro bianco della Commissione: un nuovo impulso per la gioventù europea*, 2001, [http://europa.eu.int/comm/youth/whitepaper/download/whitepaper\\_it.pdf](http://europa.eu.int/comm/youth/whitepaper/download/whitepaper_it.pdf)

Consiglio d'Europa (CPLRE), 2003, *Carta europea riveduta della partecipazione dei giovani alla vita locale e regionale*, [www.coe.int](http://www.coe.int)

Roger A. Hart, 1992, *Children's Participation - From Tokenism to citizenship*, UNICEF - Firenze

R. Putnam, 1993, *La tradizione civica nelle regioni italiane*

*Il tallone d'Achille: come partecipare senza farsi male*, [www.tallonediachille.it](http://www.tallonediachille.it)

[www.stradanove.net](http://www.stradanove.net), rivista online realizzata da giovani e per i giovani, curata da Regione Emilia-Romagna e Comune di Modena

[www.flashgiovani.it](http://www.flashgiovani.it), il portale dei giovani del Comune di Bologna

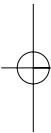




Foto 1. Mostra "I bambini e la città. Idee in movimento" - Forum Monzani 15 - 19 novembre 2005

Lavoro di gruppo - Scuola dell'Infanzia Villaggio Giardino - Sezione 5 anni -



Foto 2. Mostra "I bambini e la città. Idee in movimento" - Forum Monzani 15 - 19 novembre 2005

Beatrice - Scuola dell'Infanzia Simonazzi - Sezione 5 anni -





Foto 3. Mostra "I bambini e la città. Idee in movimento" - Forum Monzani 15 - 19 novembre 2005

Federico, Sara e Simone: progettazione, disegno del modello del ponte e disegno della città.  
Con l'aiuto di un genitore per la costruzione del ponte.

Scuola dell'Infanzia San Damaso - Sezione 5 anni -

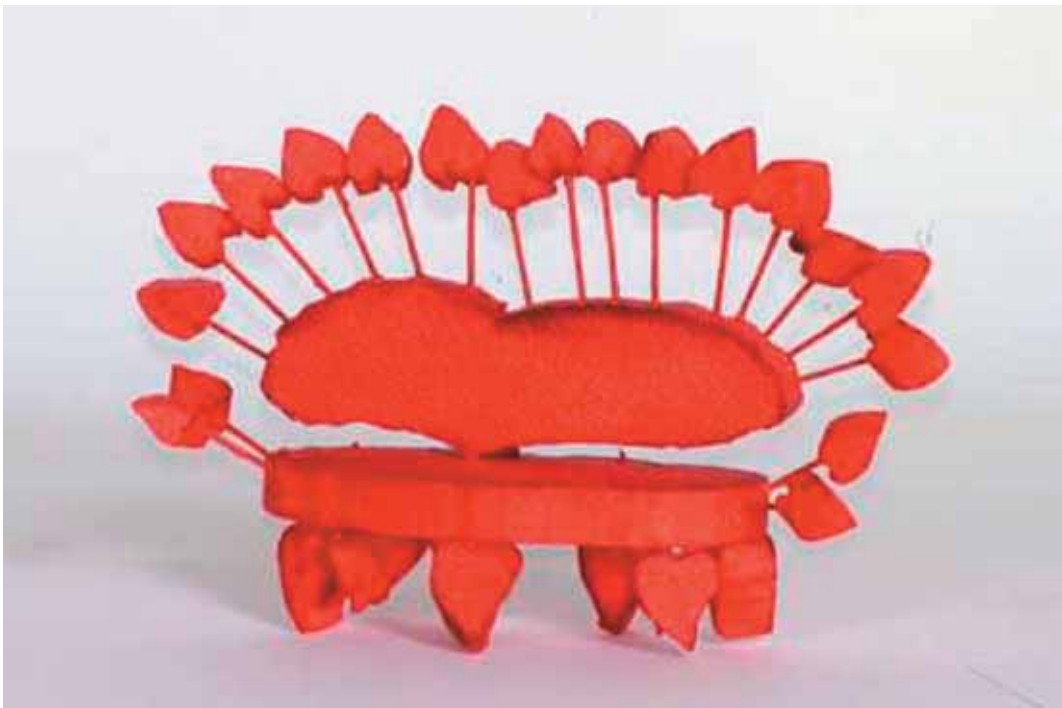
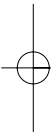


Foto 4. Mostra "Panch...invento" - Sale espositive della Fondazione Cassa di Risparmio di Modena 15 - 30 novembre 2002

Elena - Scuola dell'Infanzia Tamburini - Sezione 5 anni -



Realizzato da:  
Artestampa srl - Modena  
su carta ecologica non sbiancata al cloro



Azienda Ecoprofit  
Provincia di Modena 2005