

NAVIGA NELLE SEZIONI DEL MANUALE

*Per facilitare la navigazione il
Manuale di Programmazione e Progettazione dei servizi per le nuove generazioni
è stato suddiviso in sezioni tematiche.*

Il testo di questo documento è estratto dal Manuale

SEZIONE TEMPO LIBERO





Istituto
degli
Innocenti



MINISTERO del LAVORO
e delle POLITICHE SOCIALI

Manuale di programmazione e progettazione dei servizi per le nuove generazioni

Aggiornamento
della prima edizione



Istituto
degli
Innocenti



Manuale di programmazione e progettazione dei servizi per le nuove generazioni

Aggiornamento
della prima edizione



Dipartimento per le politiche sociali, del terzo settore e migratorie

Alessandro Lombardi

Direzione Generale per lo sviluppo sociale e gli aiuti alle povertà

Romolo de Camillis

Divisione IV - Programmazione sociale. Segretariato della Rete della protezione e dell'inclusione sociale.

Gestione e programmazione dei trasferimenti assistenziali. Politiche per l'infanzia e l'adolescenza

Renato Sampogna



Presidente

Maria Grazia Giuffrida

Direttore Generale

Sabrina Breschi

Area documentazione, ricerca e formazione

Aldo Fortunati

**Coordinamento scientifico attività di accompagnamento tematico
al Ministero del lavoro e delle politiche sociali**

Donata Bianchi

Manuale di programmazione e progettazione dei servizi per le nuove generazioni

Aggiornamento della prima edizione

A cura di

Donata Bianchi e Stefano Ricci

Gruppo di redazione

Federica Altieri, Donata Bianchi, Nezha Ben Taleb, Erika Bernacchi, Maria Enrica Bettinelli, Francesca Braga, Cristina Calvanelli, Ariela Casartelli, Francesco Chezzi, Tiziana Chiappelli, Adriana Ciampa, Katia Cigliuti, Massimiliano Colombi, Ugo De Ambrogio, Rosita Deluigi, Sara Degl'Innocenti, Francesco Elia, Lucia Fagnini, Andrea Failli, Tommaso Farina, Simona Ferrari, Dario Ianes, Donatella Fantozzi, Aldo Fortunati, Gianni Fulvi, Roberta Gaeta, Marianna Giordano, Monica Grassi, Cecilia Guidetti, Chiara Labanti, Giovanna Marciano, Liviana Marelli, Roberto Maurizio, Franco Mazzini, Paola Milani, Carla Mura, Roberta Oliviero, Tessa Onida, Maurizio Parente, Juri Pertichini, Andrea Petrella, Francesca Pierucci, Katia Provantini, Arianna Pucci, Stefano Ricci, Ennio Ripamonti, Valentina Rossi, Massimo Ruggeri, Antonella Schena, Sara Serbati, Franca Seniga, Maria Vittoria Sola, Flaviana Tondi, Valerio Valeriani, Angelica Viola, Maria Luisa Zuccolo, Federico Zullo

Illustrazioni

Simone Frasca

Realizzazione editoriale

Paola Senesi, Valentina Rita Testa

Progettazione grafica e impaginazione

Rocco Ricciardi

2025, Istituto degli Innocenti

ISBN 978-88-6374-133-9

Pubblicazione realizzata dall'Istituto degli Innocenti di Firenze nell'ambito delle attività previste dall'accordo di collaborazione pluriennale tra l'Istituto degli Innocenti e il Ministero del lavoro e delle politiche sociali, sottoscritto il 15/11/2022, ai sensi dell'art. 15, comma 1, legge n. 241 del 1990



Sommario

Premessa 05

Parte I

Tra norme e programmazione

Capitolo 1

I diritti delle nuove generazioni nella normativa internazionale, europea, nazionale e regionale 09

1.1 La programmazione nazionale nelle finalità del Piano sociale nazionale, del Fondo nazionale politiche sociali, del Fondo nazionale per la lotta alla povertà e all'esclusione sociale 09

1.2 Le principali norme internazionali ed europee 19

1.3 I principi e gli orientamenti espressi dalla normativa nazionale e regionale 28

1.4 Le Linee d'indirizzo: strumenti di orientamento nazionale per la presa in carico di minorenni e famiglie 35

Capitolo 2

Programmazione e progettare con un approccio basato sui diritti 45

2.1 Il "perché" e il "senso" del capitolo 45

2.2 Bisogni e destinatari 48

2.3 I diritti nella programmazione, progettazione, organizzazione e gestione 51

2.4 Elementi di qualità 57

Capitolo 3

La programmazione territoriale 63

3.1 Programmazione: ieri, oggi, domani 63

3.2 Piano di zona per la programmazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali 65

3.3 Orientamenti per una "nuova" programmazione territoriale per l'infanzia e l'adolescenza 72

3.4 Caratteri distintivi della "nuova" programmazione territoriale per le nuove generazioni 82

3.5 Accompagnare la "nuova" programmazione territoriale per le nuove generazioni 97

Capitolo 4

"Pensare" e realizzare progetti e servizi per l'infanzia e l'adolescenza 111

4.1 Progettare in modo nuovo e partecipato 112

4.2 Metodi, tecniche e strumenti di progettazione 117

4.3 Il coordinamento e la *governance* sinergica 125

4.4 La partecipazione di destinatari e operatori 130

4.5 La dimensione amministrativa della progettazione dei servizi sociali 139

4.6 La documentazione nei progetti e nei servizi 148

4.7 L'organizzazione e la gestione 150

4.8 Le attività interne di monitoraggio e valutazione di progetti e servizi 153

4.9 La formazione permanente e la supervisione dei servizi 171

Parte II

Aree di intervento nel sistema dei servizi per minorenni

Capitolo 5

Il servizio sociale per la rete assistenziale ai minorenni 179

5.1	La progettazione sociale nel lavoro di cura e protezione dell'infanzia	179
5.2	Il servizio sociale professionale per minorenni e famiglie	184
5.3	Il segretariato sociale	192
5.4	Il Pronto intervento sociale (PIS)	198

Capitolo 6

Misure per il sostegno e l'inclusione sociale 207

6.1	I progetti territoriali di sistema	207
6.2	Supporto alle famiglie vulnerabili e alle reti familiari	213
6.3	Affidamento familiare	231
6.4	Progetti accessibili per tutti: bambini e bambine disabili	247
6.5	Interventi per l'integrazione e l'inclusione sociale e scolastica dei bambini rom	261
6.6	Processi di inclusione delle famiglie straniere	271
6.7	Il sostegno alle madri vulnerabili	279
6.8	Progetti con ragazze e ragazzi autori di reato e sostegno alla genitorialità	292
6.9	I percorsi per l'autonomia	299
6.10	Percorsi di partecipazione delle/dei giovani con background migratorio	311
6.11	Educazione alle differenze	318

Capitolo 7

Interventi nella domiciliarità 337

7.1	Educativa domiciliare	337
7.2	Home visiting 0-3 anni	352

Capitolo 8

Educativa di comunità, Centri, servizi diurni e semiresidenziali 365

8.1	Un approccio comune a progettazione, organizzazione e gestione	365
8.2	La progettazione educativa di gruppo	372
8.3	Dall'educativa di strada all'educativa di comunità	407
8.4	I centri: esperienze di socializzazione e aggregazione	425
8.5	Le esperienze di sostegno socioeducativo scolastico	434
8.6	I centri diurni socio-educativi	440
8.7	I centri diurni socio-assistenziali per minorenni con disabilità	450
8.8	Centri e attività a carattere socio-sanitario	455
8.9	I centri estivi: educazione non formale cercasi	460
8.10	DesTEENazione: un modello innovativo di Centro per adolescenti	472

Capitolo 9

Accoglienza residenziale 487

9.1	Servizi residenziali dei minorenni tra programmazione e progettazione	487
9.2	Accoglienza residenziale di emergenza	491
9.3	Servizi residenziali con prevalente funzione tutelare	493
9.4	Servizi residenziali socio-educativi a carattere familiare	500
9.5	Servizi residenziali socio-educativi a carattere comunitario	504
9.6	Servizi residenziali educativo-psicologici	511

Parte III

Progetti e dimensioni di vita dei bambini e delle bambine

Capitolo 10

Salute 519

10.1	Salute alla nascita	519
10.2	Costruire programmazione per la promozione e la tutela della salute dei gruppi di popolazione vulnerabili	536
10.3	Interventi per i bambini e le bambine malati e ospedalizzati	544

Capitolo 11

Adolescenze e promozione del benessere nelle giovani generazioni 561

11.1	Adolescenti tra cambiamento e ricerca di stabilità	561
11.2	I bisogni emotivi e relazionali negli adolescenti oggi	562
11.3	Bisogni relazionali ed emotivi in adolescenza: una prospettiva educativa	577
11.4	Promozione del benessere nelle giovani generazioni	591
11.5	Prevenzione dei fenomeni di dipendenza	600

Capitolo 12

Uso dei social media nel lavoro educativo 617

12.1	Relazioni tra online e offline per comprendere e sostenere la crescita	617
12.2	Apocalittici o integrati? Un tentativo di sguardo bilanciato	619
12.3	Espansione delle opportunità di relazione sociale	624
12.4	I social media: un cenno alle criticità	626
12.5	L'utilizzo dei social media nel percorso educativo	628

Capitolo 13

Inclusione di ragazzi e ragazze con disabilità 643

13.1	Criticità e opportunità dell'inclusione di ragazzi e ragazze adolescenti con disabilità nei diversi livelli scolastici	643
13.2	Dall'inclusione all'accessibilità. Cambiare il paradigma	655

Capitolo 14

Tempo libero 667

14.1	Elementi di sfondo, bisogni, diritti, destinatari e "campi di gioco" della progettazione	667
14.2	Partecipazione attiva: le parole e i fatti	684
14.3	Per una città accessibile e vivibile. Elementi di sfondo per contrastare l'entropia e la dispersione di idee, competenze ed esperienze	709
14.4	Azioni di sistema e microprogetti per l'autonomia degli adolescenti	717

Capitolo 15

Emergenze e apprendimenti per le nuove generazioni 727

15.1	L'emergenza che plasma il tempo e i confini personali	727
15.2	Emergenza ed enti pubblici: sciogliere i nodi, collegare i fili	737
15.3	Pandemia e servizi sociali ed educativi, territoriali e domiciliari	748
15.4	I contributi di ONG e associazioni	757
15.5	Situazioni di calamità: il post terremoto	764
15.6	Terremoto e bambini	766

Avvertenza Nel testo, convenzionalmente, si usa il termine "bambino", comprendendo tutti i minorenni, da 0 a 17 anni, sia di genere maschile che femminile; il termine "famiglie" per indicare tutte le diverse configurazioni familiari in cui possono trovarsi a vivere i bambini stessi.



Capitolo 14

Tempo libero**14.1****Elementi di sfondo, bisogni, diritti, destinatari e “campi di gioco” della progettazione**

*Fammi giocare solo per gioco
 Senza nient'altro, solo per poco
 Senza capire, senza imparare
 Senza bisogno di socializzare
 Solo un bambino con altri bambini
 Senza gli adulti sempre vicini
 Senza progetto, senza giudizio
 Con una fine ma senza l'inizio
 Con una coda ma senza la testa
 Solo per finta, solo per festa
 Solo per fiamma che brucia per fuoco
 Fammi giocare per gioco.*

Bruno Tognolini, *Filastrocca del Diritto al gioco – Rime e occasioni inedite*, 2012

Il bambino appare sulla curva della pista di atletica e imbecca il rettilineo. È sudato e con i capelli al vento, va veloce su un monopattino; si ferma al pit stop a metà rettilineo, dove ci sono pattini, skate, palloni, racchette e palline, aquiloni e altri giochi. Chiede «scusa, quando inizia la festa?». L'animatore risponde «è già iniziata quando hai preso il gioco, puoi scegliere quello che vuoi quando desideri cambiare». «Ah» – dice il bambino «grazie». E riprende i suoi giri.

Tutti gli esseri umani giocano. Anzi, tutti i mammiferi giocano, e assumono comportamenti “ludici” anche gli uccelli. Etologi, antropologi, psicologici, pedagogisti, sociologi, studiosi della comunicazione e delle lingue, delle neuroscienze: Piaget, Erikson, Vygotsky, Winnicot, Huizinga, Callois, Lacan, Wittgenstein, Foucault, Lévi-Strauss, e mille millanta¹ altri hanno scritto e riflettuto sul gioco. E, naturalmente, scrittori, poeti, cantastorie. E bambini e bambine, ragazzi e ragazze.

«Nonno, sai che stanotte sono uscito in segreto, ho preso la tua auto e sono andato a 200 all'ora, superando anche le macchine da corsa», dice il bambino di 5 anni; «ah, sì, e non ti ha inseguito la polizia?» risponde il nonno, stando al gioco. Il bambino lo guarda un po' perplesso «nonno, guarda che però non è vero, è per gioco». Al pari, Bateson parte dall'osservazione di due scimmie allo zoo che giocano e “fanno la lotta” e inferisce dell'esistenza della meta-comunicazione fra loro, cioè di quei segnali metacomunicativi che qualificano il merito dell'azione affermando che «questo è un gioco, non stiamo lottando davvero». Che siano i processi di adattamento e accomodamento di Piaget o gli studi sull'apprendimento, con Vygotsky si è chiarito che **il gioco è creazione di spazi di sviluppo (di vita) prossimale.**

Ai fini del presente contributo, che attiene l'ambito della “progettazione” in riferimento al diritto al gioco, ciò che si vuole portare all'attenzione è che il gioco – attività umana e anzi animale – è connesso con la realtà, con la sua esplorazione (e con ciò, nei primati superiori, con l'esplorazione e la sperimentazione del sé), con il linguaggio e la comunicazione (con gli altri ma anche con sé stessi); il gioco è per tutti e tutte le persone umane, per tutte le età. **Il gioco è finzione regolata** (strettamente regolata, salvo la possibilità di cambiare gioco, quindi regole) ma dal gioco si osserva, misura, qualifica ciò che finzione non è. Alice è dietro lo specchio, ma lo sa. Il gioco pervade la nostra vita ed è connesso alla musica, alla recitazione, alle storie.

¹ Non solo Gianni Rodari nella sua favola al telefono “il palazzo da rompere” fa calcolare al ragioniere Gamberoni di Busto Arsizio la “somma spaventevole (di) millanta tamanta quattordici e trentatré”, ma forse pochi sanno che “millanta” è una forma scherzosa – oggi rara – usata in passato per indicare un numero grandissimo (fonte Treccani): «*haccene più di millanta, che tutta notte canta*» (Boccaccio); «*cominciò... a entrare in parole e dirle che egli era gentile uomo per procuratore e che egli aveva de' fiorini più di millantanove*» (Boccaccio).

Il gioco è multiforme, per definizione; tutti noi abbiamo un training sul gioco. Tutti riconosciamo un gioco; nei confini condivisi e metacognitivamente definiti delle regole di un gioco possiamo “rilassare la bocca” (comportamento animale paragonabile al riso) e ridere, divergere (da cui la parola “divertimento”); tutti sappiamo che un gioco non può essere imposto, altrimenti non è tale, e che **“si gioca finché se ne ha voglia”**. Il gioco, in sintesi, è cosa seria, serissima. Indispensabile per gli esseri umani. Nell'ambito del presente discorso, il punto di partenza (ma per dirla con un grande Attore, “partiamo da tre”, perché c'è molto altro, su gioco) è che **il gioco è un diritto**. E non solo un diritto dell'infanzia e dell'adolescenza.

L'art. 24 della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani del 1948 – la fonte dell'intero impianto dei diritti moderni – ricorda che **“ogni individuo ha il diritto al riposo e allo svago”**. Le varie elaborazioni sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, dalla Carta del 1923/4 alla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (CRC: Convention on the Rights of the Child) del 1989 progressivamente approfondiscono i temi dell'educazione e dello sviluppo, fino all'art. 31 della CRC che vale la pena riportare per intero:

Gli Stati parti riconoscono al fanciullo il diritto al riposo e al tempo libero, a dedicarsi al gioco e ad attività ricreative proprie della sua età e a partecipare liberamente alla vita culturale e artistica.

Gli Stati parti rispettano e favoriscono il diritto del fanciullo di partecipare pienamente alla vita culturale e artistica e incoraggiano l'organizzazione, in condizioni di uguaglianza, di mezzi appropriati di divertimento e di attività ricreative, artistiche e culturali.

Vi sono alcune questioni che possono essere indicate in questa formulazione – che è in se stessa la sintesi di un trattato di pedagogia – che hanno valore in senso progettuale:

- Il gioco e la **cultura** sono correlati
- Gli Stati, cioè il patto sociale di tutti e di ciascuno, hanno la competenza di promuovere, rispettare, favorire il gioco²
- C'è gioco e gioco: riposo, tempo libero e gioco, attività ricreative, vita culturale e artistica
- Il gioco è (deve essere) per tutti e tutte
- Il gioco è una **attività libera**
- Il gioco è **divertimento**

² Altrove in questo manuale si è precisato il ruolo effettivo in particolare degli adulti e dei livelli istituzionali e amministrativi in qualità di “portatori di dovere” in riferimento ai (minorenni) “titolari di diritti”.

Questi 5 ambiti forniscono elementi di sviluppo progettuale.

Un altro elemento operativo da tenere in considerazione è il **Commento Generale (GC 17) n. 17 del Comitato ONU sui Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza del 2013**³. Il GC 17 è importante sotto molteplici aspetti, anche teorici e culturali, e nello specifico definisce con precisione gli ambiti operativi:

- Il **riposo**: tempo/spazio sufficientemente libero da impegni, compiti, lavoro;
- Il **tempo libero**: definito come il tempo in cui il gioco e le attività ricreative si svolgono; è il tempo non dedicato a impegni e ai percorsi di educazione formale (scuola, corsi, etc.);
- Il **gioco**: indicato come qualsiasi comportamento, attività o processo avviato, controllato e strutturato direttamente dai bambini e dalle bambine, dai ragazzi e dalle ragazze e si attua ovunque e in ogni situazione in cui l'opportunità (di gioco) è possibile. In questo caso viene specificato che il ruolo degli adulti (intesi esplicitamente come "care givers") può contribuire alla messa a disposizione dell'ambiente (di gioco), purché non vi sia obbligatorietà, essendo il gioco mosso da intrinseche motivazioni di benessere, piuttosto che da finalizzazioni e scopi (di apprendimento, ad esempio)⁴;
- **Attività ricreative**: sono i corsi, lo sport organizzato, le attività estive e/o di pausa scolastica (centri estivi, ad esempio) ma anche la partecipazione a laboratori, stages. Il Commento Generale ribadisce il carattere di volontarietà della partecipazione a queste iniziative;
- (attività inerenti alla) **vita culturale e artistica**: le opportunità di espressione culturale e artistica a cui ciascun minore deve poter accedere senza esclusione e al cui ambito generale deve poter essere messo in grado di contribuire. La cultura e l'arte sono in questo caso correlati alla qualità delle comunità.

3 Nella sua versione non in italiano: https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fC%2fGC%2f17&Lang=en (disponibile in inglese, francese e spagnolo). Il Commento Generale è stato tradotto in italiano a cura di LUnGI (Libera Università del Gioco: <https://www.lungi.it>) e ALI per giocare (<http://www.alipergiocare.org>) ed è disponibile sul sito di ALI: http://www.alipergiocare.org/index.php?option=com_content&view=article&id=161:commento-generale-n-17-all-art-31-della-convenzione-onu-sui-diritti-dell-infanzia-e-dell-adolescenza&catid=15&Itemid=118

4 Per dirla con Huizinga e Callois, fra gli altri, il gioco è un atto libero e non ha altro scopo se non l'atto di giocare.

Il Commento ONU specifica inoltre in modo dettagliato almeno altri tre aspetti:

- L'appropriatezza alle diverse età, in termini di qualità, sicurezza, accessibilità, etc.
- La volontarietà e la libertà della partecipazione alle attività di gioco
- L'accessibilità per tutti e tutte (comprese culture diverse, genere, disabilità)

Come si può evincere da questa breve introduzione, gli elementi progettuali contenuti in queste indicazioni sono vaste e possono portare all'elaborazione su campi di azione di grande ampiezza. Tra questi si segnalano:

- il gioco libero nell'ambiente di vita (vie, parchi, piazze, litorali, zone rurali), a scuola, in casa⁵;
- la progettazione, realizzazione, cura, manutenzione, accessibilità degli spazi gioco urbani (i "parchi gioco");
- la promozione della **cultura ludica** (collegata a Biblioteche, Centri Aggregativi, etc.);
- le **Ludoteche** e i **ludobus**⁶ (vedi box Perché ludobus?);
- le iniziative animative collegate alla cultura: dagli spazi per bambini e ragazzi nelle **Biblioteche, Musei, Mostre** (spazi e iniziative che possono essere specificamente didattiche e/o di facilitazione alla fruizione).

Ma vi sono anche altri aspetti più articolati su cui è possibile attivare processi di progettazione, quali:

- l'ambito della **formazione** teorica e pratica sul gioco per educatori, animatori e personale docente⁷;

5 Si rimanda in questo caso alle successive relazioni di monitoraggio del Gruppo CRC sul gioco, in cui sono riportati anche dati ISTAT e di altre ricerche che evidenziano percentuali assai alte (oltre il 90%) per la prevalenza del gioco presso la propria abitazione: <https://grupprocrc.net/area-tematica/il-diritto-al-gioco-e-sport/>

6 Pur nell'assenza di una pur reiteratamente richiesta normativa nazionale in merito alla Ludoteca come "servizio pubblico", assenza coerente con un gap di normativa nazionale che esprima una "cultura ludica e del gioco", si segnala che tali esperienze sono regolate da alcune normative regionali e si rimanda, come esempio, alla Carta Nazionale delle ludoteche e alle relative Linee Guida elaborata da ALI per giocare: http://www.alipergiocare.org/images/Carta_Naz._delle_Ludoteche_italiane.pdf

7 Si potrebbe in questo modo contribuire a sanare un curioso gap che non prevede "il saper giocare" fra i curricula formativi formali per quelle professioni che del gioco fanno il medium relazionale principale.

- la possibilità di riorganizzare/ripensare la città/l'ambiente di vita (dei minorenni) a partire dal paradigma del diritto al gioco⁸;
- l'approfondimento sulle caratteristiche e la diffusione degli **spazi aggregativi informali per minorenni**⁹;
- la stretta connessione fra **gioco, gruppi e relazioni amicali**¹⁰ (e con ciò il diritto esplicito all'associazione anche informale, in quanto contesto amicale¹¹)¹²;
- il tema del gioco come invariante culturale e quindi occasione di incontro e **integrazione interculturale**¹³;
- la sfida dell'**universal design**¹⁴ e dell'accessibilità degli spazi e delle occasioni di gioco per tutti;
- la correlazione fra gioco, spazi gioco e dotazioni di gioco e gli **stereotipi di genere maschili/femminili**¹⁵.

8 Si veda in particolare il successivo paragrafo 12.3 sul diritto ad una città accessibile e vivibile.

9 Oltre a quanto si può rintracciare nel già citato GC 17, si considerino le necessità di destrutturazione e definalizzazione dei contesti ovvero la loro polifunzionalità e gli elementi di accessibilità, soprattutto laddove si prevedano usi per adolescenti e giovani.

10 Non è qui il caso di approfondire un tema che si cita solo per la sua evidenza problematica: gli effetti socio-relazionali, nella sfera affettiva e anche emotiva e di salute dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze in relazione al lockdown del 2020 e al protrarsi dell'impossibilità di "frequente amici".

11 Il Commento Generale n. 17 Comitato ONU insiste anche su questo tema della connessione del diritto al gioco con i diritti connessi alla partecipazione e all'associazione (in senso lato).

12 Si riporta in questa sede in termini emblematici quanto accade frequentemente in parchi urbani di molte città in cui sedute e panchine (ancorché di cemento o pietra) vengono letteralmente "sradicate" al fine di essere poste in modalità non lineare le une davanti alle altre e consentire di sostare "vis a vis"; la frequenza con cui ciò accade non è evidentemente frutto di una tensione generalizzata al danneggiamento della cosa pubblica, quanto a rispondere a esigenze di socialità di adolescenti e giovani.

13 Tutte le culture del mondo festeggiano e una "mappatura" delle feste (festeggiate) è strettamente correlata all'intercultura.

14 Oltre al Commento Generale n. 17 sul diritto al gioco, si rimanda anche alla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (<https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/disabilita-e-non-autosufficienza/focus-on/Convenzione-ONU/Documents/Convenzione%20ONU.pdf>), in particolare agli artt. 2, 4, 30 (per ciò che concerne il concetto di "progettazione universale" e il diritto allo svago) e agli artt. 2, 4, 6, 7, 8, 18, 23, 24 per quanto concerne i minorenni, il gioco, la mobilità, la famiglia, la protezione.

15 Non vi è lo spazio in questa sede di approfondire un tema che è di evidente centralità nel panorama italiano e che comporta la necessità di una riflessione profonda sugli stereotipi di genere nei percorsi formativi,

Tutti gli ambiti di possibile progettazione sopra esposti rimandano a due aspetti, uno obbligato e l'altro che se non sorretto da obblighi comincia a essere preso in considerazione e che ha – inoltre – significativi esiti sul versante dell'efficacia:

- l'aspetto obbligato riguarda le **norme di sicurezza, gli standard logistici e formali**; per ciascuno degli aspetti sopra citati è d'obbligo riferirsi a normative locali, regionali e nazionali, nonché a standard comunitari in alcuni casi. Non si riportano gli elenchi in questa sede perché tali aspetti sono parte del panorama entro cui si può attuare la progettazione legata al gioco;
- l'aspetto che non prevede obbligatorietà, anche se alla luce dell'art. 12 della CRC (diritto all'ascolto e alla partecipazione) il **coinvolgimento dei minorenni** dovrebbe essere assicurato, riguarda la considerazione dei punti di vista e delle proposte dei bambini/bambine e dei ragazzi/ragazze di una data comunità, non fosse altro in qualità di "persone consultate" (se non addirittura partecipi nei percorsi progettuali formali) quando si progettano spazi e situazioni/percorsi legati al gioco. Il punto di vista "bambino" – per richiamare Gianni Rodari, la possibilità di avere un "orecchio acerbo" – arricchisce, qualifica e spesso sorprende. I decisori, così i progettisti, dovrebbero essere attivi in questa direzione¹⁶. Come di seguito ripreso, infine, il tema della partecipazione dell'infanzia e dell'adolescenza nella progettazione,

anche informali e non formali come sono quelli del gioco (il quale peraltro è centrale anche processi formativi formali nel ciclo educativo dei servizi 0/6 anni). In questo contributo ci si limita alla segnalazione della necessità di considerare con attenzione – nella progettazione – soluzioni che non veicolino stereotipi di genere, lasciando campo alla fantasia e alla professionalità di progettisti, animatori, decisori.

- 16 Si rimanda anche in questo caso al paragrafo 12.3 sul diritto ad una città accessibile e vivibile; in questa sede si ricorda che in Italia sono tuttora presenti importanti reti ed esperienze che propongono strumenti di progettazione partecipata (si veda come emblematica l'esperienza della "Città dei bambini" che tra le numerose proposte approfondisce il gioco, la partecipazione e la progettazione partecipata: www.lacittadeibambini.org); si è purtroppo dispersa la grande mole di documentazione dell'associazione delle Città Amiche dell'Infanzia e dell'Adolescenza – CAMINA – promossa da ANCI, che raccolse numerose esperienze e pratiche di progettazione partecipata e oggi si possono riscontrare iniziative collegate a questo tema singolarmente in numerose città attraverso semplici ricerche online. A livello nazionale indicazioni possono essere recuperate dall'esperienza Unicef sulle Città Amiche dei Bambini (<https://www.unicef.it/italia-amica-dei-bambini/citta-amiche/>) e dalle numerose risorse disponibili sul sito www.minori.gov.it circa il tema delle città amiche dei bambini, della partecipazione, della progettazione partecipata e del gioco.

almeno nello specifico di parchi e spazi pubblici per il gioco per la fascia 0-14 anni, è richiamato nel documento di studio e proposta di 4 **Livelli essenziali per l'infanzia e l'adolescenza** realizzato nel 2019 dall'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza (AGIA) in collaborazione con IRS¹⁷.

Quanto fin qui riportato evidenzia possibili approcci e scopi della progettazione legata al gioco, che chiama in causa come destinatari i progettisti e i decisori (amministrativi e politici) e i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze in quanto attori finali – letteralmente – del giocare. Nel “gioco” (parola quanto mai esatta che rimanda alla certezza e condivisione delle “regole” dello stare insieme in un contesto) di ruoli che questi vari attori adulti mettono in campo (competenze professionali, visione politica di un territorio e di una comunità, qualità dell'integrazione fra **percorsi educativi formali, non formali e informali**, funzioni amministrative, comprese di regia e controllo¹⁸, etc.) in connessione con i minorenni, sta il successo di tali percorsi progettuali.

Nonostante il gap ancora presente nel nostro Paese circa la cultura ludica e del gioco in generale e il profilo di “diritto” del gioco (inteso in senso generale, alla luce dell'art. 31 della CRC), vi sono significative esperienze locali e nazionali¹⁹, anche di approfondimento sistemico e normativo relativamente al tema dei “Livelli essenziali per l'infanzia e l'adolescenza”²⁰ e la progettazione locale e operativa sulla promozione del gioco può esprimere uno stimolo per produrre esempi di implementazione della comunità educante e promuovendo contesti ludici che alludono, per stessa loro natura, un ambiente di vita migliore per tutti, a qualsiasi età²¹.

17 <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/lep-web.pdf>

18 Si veda un esempio di seguito, riferito ai Regolamenti di Polizia Municipale e all'azione di presenza territoriale degli agenti di PM/PL.

19 Sia per le esperienze che per le criticità, si rimanda alla già citata sezione sul diritto al gioco del gruppo CRC: <https://grupprocrc.net/area-tematica/il-diritto-al-gioco-e-sport/>

20 Il sopracitato documento di AGIA/IRS del 2019 propone come livello essenziale (LEP) la “diffusione e realizzazione, ogni 10/15 km nelle aree urbane e ogni 20/25 km nelle aree rurali, di spazi-gioco pubblici per i bambini della fascia 0-14, con caratteristiche di inclusività e co-progettati con bambini e familiari della comunità territoriale” e si collega direttamente alla più generale elaborazione complessiva di LEP per i minorenni realizzata da AGIA/Rete Batti il 5 nel 2015, che comprende anche il diritto al gioco: https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/documenti/Documento_%20LEP_30mar15.pdf (diritto al gioco da p. 53).

21 Si ricorda all'uopo che la poesia eletta per eccellenza nel percorso scolastico a simbolo di felicità, il Sabato del Villaggio di G. Leopardi, richiama “(...) i

14.1.1

Per un controllo di qualità sulla progettazione per il (diritto al) gioco

In aggiunta a quanto d'obbligo normativo per ogni progettazione legata al gioco, con indicazioni di legge e standard che dipendono dall'ambito specifico, aspetto demandato alla sfera professionale e alle competenze di chi sviluppa percorsi progettuali di questa natura, si ricordano in questa sede i seguenti aspetti:

- nella sua accezione di “diritto”, il gioco è collegato all'art. 31 della CRC, come sopra approfondito. Ma entrano in campo anche altri diritti e fra questi, in particolare si segnalano i seguenti articoli della CRC: 13 (libertà di espressione); 14 (libertà di pensiero, coscienza e religione); 15 (libertà di associazione); 16 (protezione della privacy), 17 (accesso alle informazioni e ruolo dei media); 28 (finalità dell'educazione); 30 (rispetto delle minoranze); 32 (lavoro minorile); 36 (protezione dallo sfruttamento). È importante inoltre ricordare che TUTTI i diritti della CRC sono correlati ai principi fondamentali: non discriminazione (art. 2); superiore interesse (art. 3); vita, sopravvivenza e sviluppo (art. 6); partecipazione (art. 12)
- per ciascuno degli articoli della CRC sopra riportati, sono disponibili collegamenti e link tematici, nonché set di indicatori specifici, nel **Manuale di implementazione della CRC realizzato a livello ONU/Unicef**²². Attraverso questi approfondimenti e questi indicatori operativi (oltre che a quanto riportato nel già citato Commento Generale n. 17) è possibile caratterizzare proposte progettuali che rispettino gli standard in termini di esercizio dei diritti, riferiti al tema del gioco.

fanciulli (che) gridando/su la piazzuola in frotta/e qua e là saltando/fanno un lieto romore (...). Il gioco e la sua “visibilità e agibilità pubblica” qualificano una comunità in modo positivo!

22 https://www.unicef.org/Implementation_Handbook_for_the_Convention_on_the_Rights_of_the_Child.pdf

Come

Si riportano di seguito alcuni caratteri generali metodologici legati alla progettazione sul gioco:

- una progettazione legata al gioco non è mai “solo” un percorso “tecnico” ma chiama in causa e propone una “visione del mondo” e delle relazioni, un’idea di educazione, aspetti valoriali che sono portati da chi è coinvolto nel percorso. Tali visioni, approcci e prospettive hanno componenti legate alle competenze, alle professioni e ai ruoli ma sono anche la risultante dell’esperienza e della vita di ciascuno perché è certo che tutti/e hanno “una storia” di gioco che si è stratificata. È d’uopo poter avere la possibilità di prendersi il tempo di chiarire questi aspetti perché hanno radici profonde, prima (o durante) i processi progettuali;
- i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze non sono mai “di troppo” quando si tratta di gioco. Non sono persone con competenze tecniche ma possono essere messe in grado di dire la loro opinione e anche di partecipare attivamente alla progettazione sul gioco. Vale la pena provarci²³!
- promuovere/sostenere il gioco su alcuni ambiti, inevitabilmente ha effetti su altri ambiti prossimali (dai parchi in se stessi si arriva alla mobilità e accessibilità; dai regolamenti o linee guida per il gioco in ambiti circoscritti come le scuole, i centri, le biblioteche non è infrequente doversi occupare di spostamenti, sicurezza, polizze assicurative, gestione del “rumore di chi gioca”²⁴; i tempi di vita/lavoro delle famiglie, i costi eventuali di accesso, la presenza o meno di sufficienti spazi in un dato contesto urbano, la presenza di più fasce generazionali, etc.). La progettazione del gioco non è

23 Si riporta a titolo di esempio un’iniziativa di inizio 2000 svoltasi a Genova “Io Gioco, io Scelgo” in cui il Comune decise di cambiare i giochi in 4 parchi, con fornitori e importi dati. Nell’ambito di questi vincoli, essendo i giochi possibili diverse decine ma dovendo fra essi scegliere, furono coinvolti circa 1500 bambini e bambine (dall’ultimo anno della scuola d’infanzia all’ultimo della primaria) per “scegliere” con loro, per ciascun parco, 6/8 giochi. Questo processo durato pochi mesi ebbe larga eco anche fra le famiglie “trascinate” dai bimbi a vedere i lavori e fare sopralluoghi nei “loro giochi”. Talvolta le azioni possono essere di minimo sforzo e/o svolgersi entro vincoli stretti, eppure aprirsi al coinvolgimento e alla “presa in carico” dei processi di progettazione e rigenerazione.

24 Un Giudice di Pace di Stradella (Pavia) del 2009 ha imposto che i bambini di una scuola d’infanzia – nel cortile scolastico prossimale a spazi condominiali – giocassero “in silenzio”. Questa vicenda emblematicamente segnala la necessità di considerare – sul “gioco e il giocare” – i possibili conflitti di interessi/bisogni, tenendone conto sì che possano essere gestiti senza implicare i minorenni.

“un sistema chiuso” ed è utile considerare gli elementi di sfondo, le osmosi, le conseguenze dirette e indirette;

- la parcellizzazione dei ruoli (urbanistici, di progettazione architettonica, della sicurezza, dei vincoli paesaggistici, etc.), pur necessaria, può far “perdere di vista” il contesto generale: il gioco è possibile in un setting di opzioni e creatività, autonomia e libertà, di “rischio controllato”, disordine “regolato” e corresponsabilità. In condizioni di rigidità, proibizione, difficoltà di accesso, recinti, costrizione, pericolo, scelta obbligata non ci sarà gioco; i bambini e le bambine faranno altro, i ragazzi e le ragazze (con autonomia di spostamento) semplicemente non saranno presenti o saranno oppositivi e tenteranno di cambiare il setting;
- gioco e **città sostenibile** (ambienti di vita urbani o anche rurali) sono quasi sinonimi;
- gioco e cultura, sono anch’essi sinonimi e giocano insieme (biblioteche con giochi, ludoteche con libri, libri che sono giochi: con i giochi si suona, si dipinge, si legge, si canta, si scopre, si mappa, si misura, ecc.);
- il gioco non può essere finalizzato all’apprendimento (anzi, il gioco non può essere finalizzato), però (e non è in contraddizione) quando c’è gioco c’è apprendimento;
- particolare attenzione deve essere posta al tema delle opportunità di **gioco in casa**. Anche prima della pandemia del 2020 che ha costretto i minorenni in casa, la percentuale di gioco prevalente a casa era sopra il 90%. Nella misura del possibile, parenti e genitori devono riscoprire la dimensione del gioco e compito di chi promuove il gioco (animatori, associazioni, esperti) è quello di produrre proposte e sollecitazioni facilmente perseguibili²⁵; in ogni caso, laddove e quando possibile, il gioco giocato da soli è più faticoso per un tempo prolungato e vanno considerate tutte le possibili opzioni per assicurare ai bambini e alle bambine, ai ragazzi e alle ragazze il diritto e l’opportunità alla socializzazione “in presenza”, anche in piccoli gruppi;

25 Durante il periodo di lockdown del 2020 sono state proposte esperienze locali e nazionali di supporto al gioco (Arciragazzi, Agesci, associazioni locali, nidi e scuole d’infanzia pubblici e del privato sociale, settori educativi dei comuni, radioweb, parrocchie, chat di genitori e familiari, etc.) che, ancora non sufficientemente tesaurizzate, rappresentano un bacino da scoprire e da cui attingere idee.

- il **gioco sui device** (computer, tablet, smartphone, etc.) è una opzione che si è imposta all'attenzione. È evidente la necessità di consapevolezza, accompagnamento e attenzione da parte degli adulti; non solo per la sicurezza del contesto web e social (aspetto comunque centrale) ma anche per l'assuefazione e l'alienazione che l'uso prolungato comporta; vi è inoltre un aspetto non irrilevante di condizioni di accesso, considerando la limitata disponibilità di device o connessioni di famiglie più fragili. Questo terreno del gioco (online o comunque con device elettronici, anche se offline) è un campo tutto da esplorare anche con progettazioni mirate e può essere un ambito di sviluppo delle competenze progettuali.

Cosa

Le iniziative in evidenza che seguono possono essere un esempio, per quanto non esaustivo, di possibili approcci e azioni che coinvolgono il gioco nel suo rapporto complessivo con gli ambiti di vita dei minorenni:

- Le iniziative e la rete de **"la Città dei bambini"**²⁶ – esperienza storica che raccoglie e promuove azioni legate al tema della città sostenibile e "a misura" di bambini, ha valenza locale e nazionale, con importanti rimandi a contesti internazionali. Il tema del gioco è integrato con quello dei diritti, della partecipazione, dell'integrazione fra gli ambiti formali, non formali e informali dell'educazione e in generale rimanda al concetto di città educativa, di comunità educante. Di particolare rilevanza, fra gli altri, l'approccio integrato fra dimensione amministrativa della città e minorenni.
- **Gioco&Partecipazione** – Come già nel paragrafo 12.2 sulla Partecipazione attiva e coerentemente con numerose esperienze citate nel presente contributo, nonché relative al tema della "città a misura di bambini", gioco e partecipazione (dei minorenni) sono esperienze di costruzione di cittadinanza.

- Un'occasione non estemporanea di attenzione al gioco è data dal **"Giorno del Gioco"**, esperienza avviata a livello internazionale²⁷ dal 2005 su proposta dell'ITLA (International Toy Libraries Association)²⁸. Il giorno indicato è il 28 maggio e sono in crescita – al netto della situazione pandemica del 2020 – le iniziative locali anche in Italia; la data viene talvolta variata, anche perché la fine di maggio con il periodo conclusivo delle scuole può imporre cambiamenti, ma le attività sono collocate a maggio. I giorni della tarda primavera sono climaticamente adatti a realizzare iniziative anche all'aperto, che valorizzino luoghi di gioco, sia collegati alle scuole che sul territorio. Questa, come tutte le "celebrazioni", può essere un'occasione utile non solo per "animare" luoghi e città, ma anche per approfondire tematiche legate al gioco, impostare percorsi rigenerativi di spazi, promuovere in generale la cultura ludica. Peraltro, si sottolinea che il 27 maggio è l'anniversario della ratifica in legge in Italia della CRC (ratificata con l. 176 il 27 maggio 1991). La concorrenza di questi eventi potrebbe rendere possibile integrare gioco e diritti, con iniziative di approfondimento e rilancio del tema.
- **Gioco, città, Regolamenti, Polizia Municipale** – I regolamenti cittadini di Polizia Municipale (locale/urbana) riportano le condizioni del gioco nei luoghi pubblici. A causa di ritardi culturali e disattenzioni, è ancora esteso il numero dei Regolamenti che "vietano il gioco" (in alcuni casi con diciture derivanti da condizioni e normative vecchie anche di un secolo, con divieti al gioco delle trottole o degli sdrucchioli) ma vi sono alcune esperienze comunali interessanti²⁹ che riconoscono il gioco come diritto e lo rendono libero "salvo regolamentazione". Su questo versante la progettazione può fornire elementi utili come è accaduto in alcune città (es. Milano, Torino fra le altre) che hanno facilitato la rigenerazione di spazi ludici pubblici, in taluni casi anche condominiali³⁰. Connessi a questi temi vi sono due altri possibili campi di azione:

²⁷ <http://itla-toylibraries.org/home/world-play-day/>

²⁸ <http://itla-toylibraries.org/home/>

²⁹ Si vedano ad esempio i Regolamenti di alcune città: Torino, Milano, Roma, Genova, che considerano "sempre" possibile il gioco salvo indicazioni contrarie, esattamente all'opposto delle versioni precedenti che prevedevano di base il divieto. Tale rivoluzione è stata legata al riconoscimento formale del gioco come diritto.

³⁰ Il Regolamento Edilizio del Comune di Milano del 2019 (art. 110, comma 10) recita che «Nei cortili, così come nei giardini e nelle aree scoperte delle abitazioni private deve essere consentito il gioco, fatte salve le fasce orarie di tutela della quiete e del riposo».

- Sostenere percorsi di azione e formazione dei corpi di **Polizia locale** affinché possano porsi come promotori del gioco nell'ambito del loro ruolo di tutela e cura della qualità della **"convivenza civile"**³¹
- Avviare percorsi di progettazione di comunità affinché con l'accordo dei cittadini e il coinvolgimento di bambini e ragazzi possano consentire di rimuovere i **cartelli di "divieto al gioco"**³² dalle aree pubbliche e condominiali. Tali cartelli, che in ragione del "completo divieto" sono incongrui rispetto alla legge italiana che riconosce il gioco come diritto con la ratifica della CRC, sono l'esempio di come una trasformazione legata al gioco chiami in gioco la qualità delle dinamiche di una data comunità; rimuovere tali cartelli rappresenta un esito congiunto di un adeguamento normativo (si veda sopra) ma anche di micro-progettazioni di comunità, legate alla mediazione fra bisogni/interessi/stili di vita³³
- **Campagne istituzionali di sensibilizzazione e documentazione/studio** – È d'uopo sottolineare l'importanza di iniziative istituzionali e ufficiali, nonché la promozione di competenze, informazioni e documentazione sul gioco, in quanto tali azioni contribuiscono a diffondere cultura e forniscono spunti, conoscenza e diffusione di buone prassi utili per la progettazione³⁴.

31 Si riporta come esempio un percorso di formazione per la Polizia locale di Genova: <https://www.pididaliguria.it/formazione/>

32 Si cita una Campagna Nazionale di Arciragazzi, come esempio: <https://www.arciragazzi.it/notizie/vietato-vietare-il-gioco/>

33 Fra le numerose esperienze disponibili, si citano le progettualità collegate al ripensamento dei modelli di città in senso ambientale, sostenibile e partecipato con una particolare attenzione ai bambini; rimandando al successivo paragrafo 12.3, in questa sede si riporta l'esperienza progettuale e operativa della cooperativa ABCittà: <http://abcitta.org>

34 A titolo di esempio si cita la Campagna per i 30 anni della CRC della Regione Liguria nel 2019 che citava anche il gioco fra le specifiche aree di attenzione (<https://www.regione.liguria.it/homepage/salute-e-sociale/infanzia-giovani-e-famiglia/trentennale-convenzione-onu-diritti-infanzia-e-adolescenza.html>) e l'ampia disponibilità di esperienze, manualistica, documentazione e bibliografia resa disponibili dal Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza attraverso il sito www.minori.gov.it

AD ALTEZZA MINORENNE

*È permesso giocare nelle aiuole,
cogliere i fiori, sdraiarsi al sole,
arrampicarsi sui pini.
(i vigili sono pregati
di aiutare i più piccini)
Divieto di passaggio
A macchine e persone
Quando i ragazzi giocano al pallone.*

Gianni Rodari, 1962

Cartelli e Avvisi del Pianeta degli Alberi di Natale

Film, fumetti e libri

Il gioco nei film: da un lavoro di documentazione del Centro nazionale di documentazione (nell'ambito dell'esperienza di CAMERA), una collezione in 6 minuti di spezzoni di film con bambini e bambine, ragazzi e ragazze che giocano.

<https://www.youtube.com/watch?v=W294vpDid88>

L'intera opera di *Calvin&Hobbes* di Bill Watterson è un luminoso squarcio sul punto di vista "bambino" rispetto al mondo, alla realtà, a sé stesso. Dalle trasformazioni in animali o oggetti a partire da una sola espressione facciale, alle scatole che permettono di viaggiare nel tempo e nello spazio, fino all'idea di nascondere in freezer una palla di neve solo per poterla lanciare in estate e a come viene percepito il tempo...

Nella traduzione italiana del libro *Let's go* di Charlotte Demantones con bella trasposizione italiana di Roberto Piumini, un bambino deve attraversare i pochi metri del giardino della sua casa per andare a fare compere. Il giardino si trasforma in un territorio avventuroso con giganti, pirati, coccodrilli giganti e vasti mari. Il libro è disponibile nella sua versione inglese ma purtroppo esaurito in quella italiana, pur presente in alcune biblioteche. È disponibile un video su:

<https://www.youtube.com/watch?v=BThS0mH1Yoo>

REGOLAMENTO UNICO E SEGRETO DEL CAMPIONATO MONDIALE DI PALLASTRADA

(tratto da *La Compagnia dei Celestini*, di Stefano Benni)

1. Le squadre sono di cinque giocatori senza limiti di età, sesso, razza e specie animale.
2. Il campo di gioco può essere di qualsiasi fondo e materiale a eccezione dell'erba morbida, deve avere almeno una parte in ghiaia, almeno un ostacolo quale un albero o un macigno, una pendenza fino al venti per cento, almeno una pozzanghera fangosa e non deve essere recintato, ma possibilmente situato in zona dove il pallone, uscendo, abbia a rotolare per diversi chilometri.
3. Le porte sono delimitate da due sassi, o barattoli, o indumenti, e devono misurare sei passi del portiere. È però ammesso che il portiere restringa la porta, se non si fa scoprire, e che parimenti l'attaccante avversario la allarghi di nascosto fino a un massimo di venti metri. La traversa è immaginaria e corrisponde all'altezza a cui il portiere riesce a sputare.
4. La palla deve essere stata rattoppata almeno tre volte, deve essere o molto più gonfia o molto meno gonfia del normale, e possedere un adeguato numero di protuberanze che rendano il rimbalzo infido.
5. Ai giocatori è vietato indossare parastinchi o altre protezioni per le gambe.
6. Ogni squadra dovrà indossare un oggetto o un indumento dello stesso colore (sciarpa, elmo, berretto, calzerotto, stella da sceriffo) mentre è proibito avere maglia e pantaloncini uguali.
7. Sono ammessi gli sgambetti, il cianchetto, la gambarola, il ganascio, il pestone, il costolino, il raspasega, il poppe, il toccaballe, il calcinculo, il blondin, l'attaccabretella, il placcaggio, il ponte, la cravatta, il sandwich, l'entrata a slitta, l'entrata a zappa, il baghigno, la cornata, il triplo Mendelbaum, il colpo dell'aragosta, lo strazzabregh, il cuccio, il papa, lo squartarau, la trampolina e il morsgotto. Sono proibiti i colpi non dianzi citati e le armi di ogni genere.
8. Nel caso la palla finisca giù per una scarpata in mare o in altra provincia, la partita deve riprendere entro due ore, o sarà ritenuto valido il risultato conseguito prima dell'interruzione.
9. Nel caso in cui un cane o un neonato o un cieco o altro perturbatore entri in campo intralciando o azzannando la palla, egli sarà considerato a tutti gli effetti parte del gioco, a meno che non si dimostri che è stato addestrato da una delle squadre.

10. Il passaggio di biciclette, auto, moto e camion non interrompe il gioco, fatta eccezione per le ambulanze e i carri funebri.
 11. Per poter svolgere il campionato nei due sacri giorni come è sempre stato, gli incontri mondiali avranno una durata fissa di ottantasette minuti divisi in due tempi.
 12. La regola segreta 12, se applicata, abolisce tutte le precedenti.
 13. È permessa la sostituzione di un giocatore solo quando i lividi e le croste occupino più del sessanta per cento delle gambe.
- Si possono sostituire tutti i giocatori indicati nella lista di convocazione tranne il capitano. I nuovi giocatori dovranno però essere elementi notoriamente degni dello spirito della pallastrada.

PERCHÉ LUDOBUS?

Il ludoBus è un furgone attrezzato per trasformare qualsiasi spazio, urbano e non, in un luogo di Gioco libero e aperto a tutte le età.

Perché scegliere il gioco del ludobus?

- Per rendere il bambino autonomo e libero nella scelta del gioco, dei tempi e delle modalità, nell'ottica del rispetto degli altri e della condivisione dei giochi.
- Per rendere i bambini visibili alla cittadinanza: oggi i bambini sono invisibili, tra un impegno e l'altro si muovono sulle automobili dei genitori o dei nonni, giocano ognuno nella propria stanza o nel proprio giardino e gli spazi pubblici per loro diventano sempre più delimitati e minimi. I bambini non si vedono = non esistono = nessuno si preoccupa che esista per loro la possibilità di muoversi e giocare per le strade, dimenticando che una Città realmente Sostenibile è una città a misura dei Bambini.
- Per far sperimentare a bambini, genitori, insegnanti e nonni anche e soprattutto giocattoli non industriali, ma autocostruiti con materiale semplice o riciclato, recuperando così una memoria di infanzie non lontane nel tempo, ma ormai pensate come impossibili.
- Per creare un momento di festa "spontanea" semplicemente attrezzando e animando uno spazio dimenticato, facendo riscoprire alle persone il piacere di stare insieme.
- Per variare la dieta ludica dei bambini di oggi che hanno sì più tempo libero, ma troppo spesso un repertorio ludico limitato; molte ricerche in campo psicologico e sociologico evidenziano sempre più lo stretto legame tra qualità del gioco nell'infanzia e i modi di agire e pensare

nel futuro.

- Perché con il ludoBus si fa crescere il capitale sociale di un dato ambiente: si favorisce una situazione di agio e benessere sia per il bambino, sia per l'adulto che lo accompagna. In particolare al bambino viene proposta una situazione in cui può accrescere la propria autostima, può relazionarsi in modo nuovo e diverso con i coetanei e con l'ambiente urbano; il bambino impara che gli spazi in cui vive possono essere trasformati a sua misura.

14.2 Partecipazione attiva: le parole e i fatti

non regalate terre promesse a chi non le mantiene
Fabrizio De André – Rimini

14.2.1

Elementi di sfondo

“Pipistrelli?” – il Geometra alza gli occhi, stupito. Sul tavolo, il grande cartellone con le foto in bianco e nero dei giardini del quartiere popolare è pieno di fiorellini disegnati, con i tratti di pennarello che debordano dai confini degli scivoli e delle altalene (rotte) che vi sono ritratte e, qua e là, sono incollate faccine che ridono, deiezioni di cani e, appunto, pipistrelli. “Sì, c’è una legenda: la faccina che ride segnala un angolo divertente, la deiezione di cane segnala se c’è puzza o se è sporco, il pipistrello se quell’angolo è percepito come pericoloso; sono stati i bambini a scegliere i simboli. Noi li abbiamo stampati e ritagliati, loro li hanno posizionati sulla cartina del giardino pubblico”. Questo è un passaggio del lavoro di riprogettazione di un giardino pubblico realizzato con classi prime di scuola primaria (6/7 anni), 15 anni prima della stesura del presente contributo. La scelta dell’incipit è strettamente funzionale a quanto ci si propone di approfondire, che non riguarda tanto il tema della “partecipazione” dei bambini e dei ragazzi, delle bambine e delle ragazze in senso generale, ma “la progettazione” di percorsi di partecipazione che li vedano protagonisti e che non possono non considerare il ruolo degli adulti.

Sono utili alcune precisazioni iniziali sul perimetro di quanto qui preso in considerazione:

- **La “partecipazione” dei minorenni è un loro diritto**, sancito dalla Convenzione ONU sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza (CRC). Il presente contributo assume questa affermazione come indiscutibile punto di partenza. La “partecipazione” propriamente detta non si rintraccia nella CRC tanto in un dato articolo (sebbene l’art. n. 12 sia considerato il principale, esso richiama “solo” al diritto – dei minorenni – di essere ascoltati e presi sul serio per ogni questione che attiene la loro vita) quanto in un set complessivo di istanze articolate in vari diritti³⁵ ed è nel complesso uno dei 4 Principi Generali dei Diritti³⁶ in quanto propone il passaggio esplicito delle persone di minore età da “oggetti della tutela” a “soggetti titolati di diritti”. Tale principio è così forte da avere dirette implicazioni e obbligatorietà anche nel campo giuridico per i minorenni coinvolti a qualsiasi titolo nei procedimenti giudiziari³⁷. A livello nazionale³⁸ e internazionale³⁹ sono ampi e continuamente in via di evoluzione i riferimenti teorici, pratici, giurisprudenziali, operativi riguardanti la partecipazione;
- Sebbene sia un diritto, quindi introduca complementariamente profili di “*duty bearers*”⁴⁰ per gli adulti e in generale per coloro che hanno ruoli e funzioni nei contesti di vita dei minorenni (il

³⁵ Il già citato art. 12 della CRC, in particolare il comma 1; ma anche i seguenti: art. 13 (diritto alla libertà di espressione); art. 14 (diritto alla libertà di pensiero, coscienza e religione); art. 15 (diritto di associazione); art. 17 (diritto all’informazione). Altrove si richiama il diritto di fruire di (e partecipare attivamente a) attività culturali (art. 31).

³⁶ Si veda il precedente paragrafo.

³⁷ Art. 12 CRC, comma 2.

³⁸ A livello nazionale, fra le altre fonti, si citano le seguenti: l’ampia rassegna di documentazione resa disponibile dal Centro nazionale di documentazione e analisi per l’infanzia e l’adolescenza al sito www.minori.gov.it (sezione diritti/partecipazione e protagonismo); la sezione sulla partecipazione del sito dell’Autorità nazionale garante per l’infanzia e l’adolescenza (<https://www.garanteinfanzia.org/partecipazione>); la sezione dedicata alla partecipazione del Gruppo nazionale per la CRC (<https://gruppcrc.net/area-tematica/partecipazione126/>)

³⁹ Si è scelto in questa sede di focalizzare l’attenzione sul Commento Generale n. 12 del Comitato ONU sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza, in quanto fonte principale di approfondimento ONU circa l’inquadramento teorico, i campi e gli approcci di implementazione di questo diritto: <https://www.unicef.it/pubblicazioni/il-diritto-del-bambino-e-adolescente-di-essere-ascoltato/>

⁴⁰ Si veda il precedente paragrafo.

Commento Generale n. 12 dell'ONU ne descrive 11 tipologie di ambiti di vita in cui deve implementarsi la partecipazione), viene in questa sede assunto **che vi è ancora la necessità nel nostro Paese di un percorso di evoluzione affinché tale diritto si affermi** in modo non frammentato e/o estemporaneo, nonostante le pur presenti nel tempo – e numerose – buone prassi⁴¹;

- Le strategie, le tecniche, i modelli di partecipazione e gli strumenti (intesi come “tools”, cassette degli attrezzi) di lavoro disponibili sono in numero elevato e di varia complessità e articolazione, sia a livello nazionale sia internazionale. Ciò è importante, perché **chi sviluppa “progettazione” sulla partecipazione minorile può riferirsi a una letteratura teorica, pratica e metodologica assai ricca**;
- In ogni caso, e da questa considerazione prende le mosse il cuore del presente contributo, **i principali responsabili dell'avvio e del buon esito (o della non realizzazione e/o del fallimento) della partecipazione minorile sono inevitabilmente gli adulti.**

Un'altra fondamentale considerazione introduttiva riguarda la distinzione che può essere operata fra ambiti che talvolta vengono fra di loro assunti come equivalenti, parlando di partecipazione minorile; la loro natura – così come il loro scopo – è così diversa che è utile considerarli in modo specifico:

- **Processi informativi o consuntivi:** in cui i minorenni sono “parte informata” (e/o la cui opinione è tenuta in considerazione) in iniziative loro rivolte. Questo ambito, strettamente ai sensi del comma 1 dell'art. 12 della CRC dovrebbe essere assicurato IN OGNI progetto che consideri le persone di minore età come destinatari
- **Processi partecipativi (fra adulti e minorenni):** in cui bambini e ragazzi hanno spazi di azione e di autonomia progettuale/operativa, sebbene solitamente in processi che sono avviati/decisi/impostati da adulti (ad esempio tutti i servizi socioeducativi e di protezione, i programmi di contrasto all'esclusione sociale e alla dispersione scolastica, etc.)

⁴¹ Sia per le criticità (non sistematicità, estemporaneità, non sufficiente legittimizzazione, etc.) sia per le buone prassi ed esperienze (e anche per i passi in avanti di questi 25 anni) si rimanda fra gli altri alla già citata sezione del Gruppo di Monitoraggio per la CRC (<https://gruppoCRC.net/area-tematica/partecipazione126/>) e all'ampio approfondimento circa la partecipazione dei minorenni contenuto nella Relazione circa i vent'anni di attuazione della legge 285/1997 (https://www.minori.gov.it/sites/default/files/quaderno_67.pdf, da pag. 77).

- **Esperienze di partecipazione diretta (dei minorenni):** in cui l'azione “nasce” direttamente da loro e in cui gli adulti sono “alleati” e facilitatori della sua realizzazione

Per un certo periodo, nei 20/25 anni in cui il concetto di partecipazione minorile si è evoluto in Italia, è stata presunta una sorta di gerarchia valoriale fra questi tre ambiti, sì che fosse implicito che il terzo dovesse essere “migliore” degli altri due o, comunque, un obiettivo a cui tendere per implementare la “vera” partecipazione. In questa sede si afferma che è parimenti possibile – e invero dimostrabile sotto molteplici aspetti pratici ma anche formali, pedagogici, giuridici – dichiarare che ciò non è necessariamente vero: ci sono situazioni in cui l'una o l'altra soluzione è preferibile, o semplicemente “possibile”. È però importante essere consapevoli – *ex ante* – di quale tipologia di processo ci si sta occupando o si vuole perseguire, perché gli strumenti sono diversi.

Un'ultima, generale e grande differenza vi è fra due aspetti che spesso sono confusi fra di loro:

- **L'ascolto dei minorenni** (ai sensi dell'art. 12 della CRC) è un tipo di azione: comporta la consapevolezza delle caratteristiche degli interlocutori (età, provenienza, presenza di eventuali situazioni di fragilità, etc.), la disponibilità delle adeguate competenze per “ascoltare” (animatori, professionisti della relazione pedagogica e/o psicologica, esperti in didattica se del caso, etc.) e che tale ascolto non sia “pro-forma” (spazi e tempi adeguati, reale interesse da parte degli adulti, corretta informazione verso chi viene ascoltato, etc.)
- **La condivisione di processi decisionali, operativi, fattivi (fra adulti e minorenni)** è un altro tipo di azione: essa comporta la possibilità che “a partire dalle istanze raccolte” si operino trasformazioni (dei contesti di vita dei minorenni) che tengano conto in modo dialettico⁴² di quanto ascoltato. Sono quindi

⁴² Per quanto possa sembrare pleonastico, l'esperienza insegna che è necessario specificare che “ascoltare i bambini” e “tenere conto delle loro opinioni” non significa “fare come dicono loro”. È evidente che per ruolo e funzioni, esperienza e responsabilità (nell'ambito dei diritti, della pedagogia, della giurisprudenza) gli adulti hanno competenze e profili diversi. Ciò non significa che, alla luce dei diritti (e non solo, anche in termini strettamente educativi), la relazione di interlocuzione non debba avvenire in modo dialogico, di confronto, talvolta anche di negoziazione. “Negoziazione” con un/a sedicenne può sembrare più semplice (per ragioni di linguaggio e competenze, ad esempio), “capire” un bambino di 3 anni più difficile. Queste difficoltà, variegata rispetto alle età, sono oneri in primis degli adulti, in un gioco dinamico e cangiante di equalizzazione della simmetria fra “right

necessarie non solo altre risorse ma anche la chiarezza degli scopi del processo di partecipazione: se non è possibile – in un dato contesto – neanche ipotizzare cambiamenti (quali che siano desiderabili e/o concretamente realizzabili nel tempo e con le risorse date), i bambini e i ragazzi saranno “illusi e delusi” dal processo stesso.

In conclusione, e riprendendo la suggestione del verso della canzone di De André in incipit, la partecipazione dei minorenni non è da considerarsi “una concessione” o “un lusso” (quando si può) ma, soprattutto, è da riconoscere per quello che è: una proposta di relazione e di fiducia verso la persona umana (incidentalmente in questo caso minorenne) a cui viene dichiarato l’interesse per il suo punto di vista e le sue istanze. Questa relazione, questa “terra promessa”, una volta attivata, va mantenuta e onorata.

14.2.2

Bisogni, destinatari e indicazioni di processo (dall’ideazione all’attuazione e valutazione)

Sono principalmente due le classi di destinatari che i percorsi progettuali sulla partecipazione minorile focalizzano; tali classi sono ulteriormente declinabili e si possono individuare per loro alcuni bisogni specifici.

holder” e *“duty bearer”* che varia nei contesti, nelle età, a seconda degli obiettivi della relazione etc. coinvolgendo professioni, competenze, ruoli.

Classe di destinatari	Articolazione dei destinatari	Bisogni
Adulti	Chi avvia/commissiona le azioni	Siano amministrazioni pubbliche che scuole, osservatori che conducono ricerche o decisori politici/amministrativi che ascoltino/consultino minorenni; siano ricercatori sociali o educatori/operatori sociali nell’ambito dell’elaborazione dei progetti educativi; siano dirigenti/responsabili di associazioni o esperti “di processi di audit” che si occupano di “stakeholder engagement” (con gli stakeholder minorenni), ai vari livelli e considerati i vari ruoli, tutti devono essere messi in grado di focalizzare la partecipazione come “diritto”, che si rende esigibile nella misura in cui gli adulti sapranno mettersi in gioco in modo dialettico. Il tema dei diritti è un tema ancora giovane, non è mai inutile soffermarsi, anche criticamente se serve, per analizzare le idee sulla partecipazione alla loro luce: “perché si propone questo processo?”; “sarà temporaneo oppure continuerà?”; “dove potrà condurre?”; “quanto vogliamo, o quanto potremo realisticamente, seguirlo?”. Porsi queste domande aiuta a definire il perimetro, in modo anche pragmatico, delle ragioni per cui si attivano processi partecipativi, senza considerare – questo viene qui richiamato senza pedanteria, anzi proprio per esaltare il ruolo della “governance pubblica” verso la promozione dei fondamenti della nostra Repubblica – che la partecipazione veicola la costruzione della democrazia, ne è insieme “allenamento” e “sperimentazione” ¹ .
	Chi progetta le azioni	Chi progetta/pianifica le azioni di partecipazione minorile deve essere consapevole di quanto sopra descritto (e se del caso aiutare i contesti pubblici/di committenza dei progetti a focalizzare quegli aspetti). Vale per chi progetta il richiamo al pamphlet del 2001 sopra riportata (e a quanto di seguito riportato nel box metodologico). In particolare deve focalizzare il tipo di processo (informativo, consuntivo, di coinvolgimento dei minorenni ovvero di loro sostegno), distinguere fra le fasi di ascolto e di condivisione operativa, verificare le risorse e le competenze necessarie e quelle disponibili, considerare la grande differenza epistemologica fra il “senso del tempo” dei minorenni e quello degli adulti. Inoltre, chi progetta deve prevedere “ruoli di facilitazione/mediazione” fra i linguaggi (e gli scopi, i mandati, le istanze) dei minorenni e degli adulti ² .
	Chi le attua/gestisce	Chi è coinvolto operativamente nelle azioni deve conoscere la genesi del progetto, la sua articolazione, i suoi scopi e, soprattutto, deve essere realmente interessato/a a confrontarsi con i bambini e con i ragazzi. Questo “interesse” si vede (i minorenni lo vedono: ciascuno di noi, persone adulte che leggiamo queste parole, si ricorda di almeno una volta in cui – da piccolo/a o giovane – ha percepito sufficienza, disinteresse, superficialità negli adulti nei propri confronti!). Inoltre, e questo è fondamentale, deve essere consapevole che opera in una posizione “scomoda”: da una parte “deve” (per ruolo) promuovere il protagonismo dei minorenni (quindi è loro alleato, fornisce strumenti, propone percorsi, sostiene, facilita), assumendo un atteggiamento non giudicante fornendo informazioni corrette – in modo adeguato ai contesti e alle età – su quanto e cosa è possibile fare; dall’altra deve “mediare” con i linguaggi, le aspettative, le tempistiche, le modalità, le competenze ma anche le idiosincrasie, le dinamiche, le complicazioni burocratiche, non infrequentemente le inerzie e talvolta le incapacità/inconsapevolezze di sistemi adulti complessi, definiti, istituzionalizzati (la scuola, la pubblica amministrazione, le associazioni, i vari professionisti, etc.).

1 Una proposta assai pragmatica in questo senso è il manuale riferito alla partecipazione minorile: “Promuovere la partecipazione dei ragazzi per costruire la democrazia” (2001) di Gerison Lansdown: <http://www.unicef-irc.org/publications/310>

2 Riferendoci al racconto iniziale di questo contributo, non è compito del Geometra che supporta la

Classe di destinatari	Articolazione dei destinatari	Bisogni
Adulti	Chi le attua/gestisce	Deve "promuovere il protagonismo" (quindi prevedere una certa dose di imprevedibilità, di "rischio", con la consapevolezza di controllare gli elementi salienti del processo ma non il suo merito, che sarà dato dalla qualità e dalle caratteristiche di ciò che porteranno i minorenni), ma deve anche "proteggere" i bambini e i ragazzi che generalmente si espongono – quando viene loro proposto di farlo – con sincerità. Questa "scomodità" e queste asimmetrie sono in fondo null'altro che l'esplicitazione di un ruolo eminentemente educativo. Chi "attua" progetti di partecipazione assume sempre una funzione pesantemente educativa, e deve saperlo.
	Chi le valuta	La categoria dei valutatori è un attore relativamente nuovo, sempre più in via di affermazione, nelle dinamiche progettuali. È innanzitutto compito di chi progetta prevedere percorsi di monitoraggio e valutazione sostenibili e non solo "formali", equilibrando il più possibile aspetti qualitativi e quantitativi, risultati/esiti e impatti ³ ; chi valuta i progetti (sia in fase iniziale di loro validazione/approvazione che negli step di assessment) deve poter essere coinvolto consapevolmente e condividere le premesse teoriche e operative del progetto. Tra queste, la necessità – per coerenza fra mezzi e fini – di prevedere la partecipazione stessa dei minorenni non solo come "pubblico di riferimento" della valutazione ma anche – laddove possibile – in funzione di "co-valutatori" ⁴ .
	Chi sta intorno (ovvero la Comunità che dovrebbe/potrebbe essere educante)	La dimensione della "comunità educante" è chiamata in causa spesso nelle progettualità recenti. Tralasciando i casi di superficiale definizione di questo ambito, merita ricordare che una comunità come giustapposizione di ambiti, o "agenzie educative" non è educante di per sé, a meno che non espliciti e condivida un orizzonte educativo (individuazione del/i problemi, coordinamento, collaborazione, integrazione delle competenze diverse, etc.); in questa ipotesi, in un contesto di comunità educante può essere la comunità stessa a promuovere partecipazione minorile oppure può giovare di essa, arricchendo le proprie dinamiche e la propria qualità grazie all'inclusione dei minorenni come soggetti attivi. Ciò significa che le varie componenti di tale contesto devono accettare di mettersi in gioco "con" i minorenni. È necessaria questa predisposizione e questo approccio, altrimenti le iniziative di partecipazione rimarranno "isole felici" nei confini di se stesse ma alla fine non nutriranno percorsi collettivi e, in ultima analisi, non attecchiranno come elementi fattivi della dinamica comunitaria ⁵ .

riprogettazione di un giardino pubblico "saper parlare" con i bambini di 6 anni; lo deve prevedere il progettista, lo deve fare l'operatore, che è in questo caso anche un "mediatore di linguaggi" fra ambiti assai diversi.

- Non è compito di questo contributo articolare ulteriormente alcuni aspetti noti a chi progetta quali le dimensioni qualitative e quantitative, la natura degli indicatori, i piani di monitoraggio e valutazione, la differenza fra risultati e impatto, ecc.
- Si veda la successiva sezione riguardante gli elementi di qualità per la valutazione "con" i minorenni.
- Per fare un semplice esempio, un Consiglio comunale dei ragazzi che funzioni bene in relazione alle proposte con/nella scuola e/o anche come interlocutore di una Amministrazione pubblica, rimarrà un'esperienza isolata e "protetta" nell'ambito iniziale se il territorio non la considererà in modo legittimo. Qualora – come naturalmente accade in questi casi perché i bambini e i ragazzi vivono in modo olistico il territorio – nascano proposte relative ai loro contesti di vita che impattino su ambiti territoriali diversi da quelli iniziali, potrebbero esserci resistenze o incomprensioni; la legittimazione della partecipazione a livello comunitario è un passaggio determinante per rendere non estemporanee le esperienze di partecipazione.

Classe di destinatari	Articolazione dei destinatari	Bisogni
Bambini e bambine, ragazzi e ragazze	Coloro che sono direttamente coinvolti "qui e ora"	<p>Posto che gli adulti coinvolti nei processi progettuali inerenti la partecipazione agiscano in modo adeguato (si veda sopra), i minorenni coinvolti nei processi partecipativi devono – di base – essere informati su "cosa e perché" sono stati coinvolti, su ciò che è possibile fare e in quanto tempo, su quale è e sarà il loro ruolo (limiti compresi). Le modalità "di ingaggio" sono diverse rispetto ai contesti, alle età, agli obiettivi ma l'essere coinvolti in modo consapevole è ciò da cui non si può prescindere.</p> <p>Oltre a questo e all'approccio etico alla partecipazione (di cui alla successiva sezione sugli elementi di qualità), vi sono aspetti fondamentali da considerare circa i minorenni: il cosa, il come e il quando (la durata):</p> <p>Il cosa: i minorenni sono coinvolgibili su aspetti concreti: sia la riprogettazione di un giardino o la modifica di una viabilità; sia un regolamento di apertura e uso di un parco o una parte condivisa di programma didattico; siano i termini di un progetto educativo di accoglienza o anche la scrittura delle regole di un Centro o di una Comunità. I processi di partecipazione si legano in modo naturale alle loro dinamiche di vita – oggi, qui, ora – e se individuano criticità ne consegua una aspettativa di miglioramento. La concretezza è la misura imprescindibile;</p> <p>il come: i minorenni, sempre più man mano che sono giovani, non abbracciano forme organizzative tipicamente adulte; senza addentrarsi in ragioni psicopedagogiche collegate alla psicologia dell'età evolutiva (anche se le connessioni sono abbastanza evidenti), risulta che la partecipazione si esprime attraverso ... "la partecipazione", cioè l'esserci, il fare, il parlare, il prendere parte. Forme ad esempio eccessivamente rigide di "delega" (come le votazioni di delegati o, ancora più rigidamente, la contrapposizione/competizione di singole persone e "liste"⁶) sono poco efficaci e comunque, laddove necessarie (perché non tutti possono partecipare a tutto, per evidenti ragioni), è d'uopo usare fantasia e attivare percorsi complementari, in cui il maggior numero di persone possa avere un ruolo e una parte, realizzando periodicamente incontri di debriefing (analisi e sintesi) in cui si fa insieme "il punto" e si rinnovano i processi</p> <p>il quando (quanto dura): la vita dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze procede a una velocità accelerata. Sei mesi, un anno (scolastico, ad esempio) sono un tempo lungo; due anni, tre anni sono un tempo incomprensibile, letteralmente. Avviare un'azione i cui esiti si vedranno "solo" fra due anni è progettualmente quasi irrilevante. I tempi di realizzazione degli adulti e dei contesti amministrativi sono più lunghi, allora è d'uopo attivare "step intermedi" che siano "giri di boa" comprensibili e visibili (se si realizza la rigenerazione di un giardino pubblico, il primo anno si fa la progettazione e fatta questa si costruiscono eventi per presentare il lavoro; poi si passa al resto; e nel mentre si possono realizzare mostre, incontri, interviste in cui approfondire il percorso). L'efficacia e l'efficienza del processo dipendono dal ritmo del loro sviluppo e laddove non sia possibile "accelerare" i tempi di lavoro, essi possono essere costellati di "segmenti progettuali" ciascuno con una loro "identità".</p>

6 Non si intende in questa sede criticare in modo assoluto la scelta ad esempio di numerose esperienze come i Consigli Comunali dei Ragazzi di procedere sulla falsariga dei loro corrispettivi adulti; queste modalità non sono però cogenti per un bambino o una bambina di 10 anni. Chi c'è partecipa; chi non c'è non partecipa. Si possono trovare mitigazioni inclusive operative alle varie necessità organizzative.

Classe di destinatari	Articolazione dei destinatari	Bisogni
Bambini e bambine, ragazzi e ragazze	La "comunità" minorenni di un dato contesto in generale	In una data situazione progettuale, raramente è possibile che "tutti" i minorenni di un contesto prendano parte alle attività. Non sarebbe nemmeno efficace e coerente con la natura di queste attività. È però importante che l'informazione sul processo in atto sia allargata (ad esempio a tutta una scuola se solo alcune classi partecipano). Questo, sia perché è determinante il "riconoscimento del ruolo" di chi sta partecipando (verso i coetanei), sia perché potrebbero nascere interessi, curiosità, nuovi punti di vista a partire da chi non è inizialmente coinvolto. In questo senso è sufficiente che i processi siano visibili, conosciuti, che vi sia informazione, che vi siano eventi che "taggano" il percorso.
	Le persone che via via questi minorenni diventeranno	Si è scelto in questo contributo di focalizzare l'attenzione sul "presente" delle azioni che i progetti di partecipazione comportano e sul loro impatto sulle persone (minorenni, in questo caso) coinvolte o a esse prossime. Come nel caso degli adulti, la "comunità" conserva una sorta di "memoria" di queste esperienze (e, purtroppo, anche di quelle che falliscono), anche chi vi partecipa o vi assiste porterà con sé ricordi, elaborazioni per quanto non consapevoli (si veda all'uopo il box "ad altezza di bambini e ragazzi" del presente paragrafo). L'esperienza dimostra che l'essere considerati "cittadini" lascia una traccia e che su questa traccia possono innestarsi evoluzioni (cognitive, valoriali) future, anche ad anni di distanza: così un 25enne che 12 anni prima è stato Sindaco di un CCR potrà avere per sé elementi di riflessione; nello stesso modo, una bambina di 7 anni può permettersi di dire, pensando al suo "lontano" futuro che "sarà Sindaco del CCR a 11 anni". Anche per questa ragione uno dei bisogni fondamentali è che le esperienze di partecipazione abbiano continuità nel tempo. Sebbene via via in conclusione, più esse fanno parte della "trama" di una comunità (minorile e non), più hanno efficacia. Nel "qui e ora" di ciascun minorenni ma anche nella loro storia evolutiva.
	Per tutti i minorenni	Vi è un bisogno esplicito che spesso viene scordato e che si vuole in questa sede ricordare: trattandosi di partecipazione "come diritto", essa non può che essere volontaria. Non si può obbligare nessuno a partecipare, è un ossimoro. Vi sono strategie note di coinvolgimento progressivo, onesto ed esplicito che possono essere attivate. Si consideri sempre questo, soprattutto in quei casi – non infrequenti – in cui processi partecipativi sono implementati in contesti scolastici o a essi correlati; per "costruzione" essi potrebbero essere assunti come "dovere"; per tutti – ma con evidenza maggiore per gli/le adolescenti – si rischia una dinamica controdipendente per la quale coloro che potrebbero trovare nei percorsi partecipativi stimoli maggiori per superare difficoltà se ne allontanano oppure non vi prendono parte in modo sostanziale ma solo formale, così inficiando gli obiettivi stessi della partecipazione attiva. Come sopra, questa considerazione chiama in causa la dimensione eminentemente educativa che si instaura in/e a partire da processi partecipativi.

14.2.3

Elementi di qualità

Minorenni, capacità e "agency". Il primo elemento di qualità che si riporta nel presente contributo inerente la partecipazione attiene l'approccio generale, già ripreso in precedenza: la partecipazione dei minorenni è un loro diritto e loro sono – e quindi devono (poter) essere considerati – soggetti e non solo "destinatari" degli interventi loro rivolti. Questo tema è stato affrontato in modo dettagliato nel precedente paragrafo, a cui si rimanda.

Nella fattispecie della progettazione di percorsi partecipativi, è importante che essa consideri il coinvolgimento dei minorenni come non accidentale, non temporaneo, non occasionale e non strettamente "funzionale" (nel senso di "essere finalizzato a uno specifico apprendimento).

Il "cambio di passo", nella tradizione anglosassone lo "switch" (l'interruttore), è considerare che i minorenni abbiano e/o possano sviluppare quelle che Amartya Sen definiva "capacità" (**capabilities**) cioè un quadro di riferimento (nel loro caso in evoluzione e crescita, connesso anche al set di "capabilities" a loro disposizione a livello comunitario/territoriale, familiare, scolastico e a come queste interagiscono fra loro e nel complesso con i bambini⁴³) di opzioni operative, valori e scelte, oltre che "funzionamenti" (**functionings**) via via adeguati alle età e ai contesti derivanti dai processi diretti di apprendimento e "forniti" dagli adulti⁴⁴. In questa cornice è possibile sostenere i minorenni a esprimere la loro "agency", ovvero autonomia di scelta fra opzioni diverse (di comportamenti, di "funzionamenti"), atteso che loro stessi possono dare valore a tali scelte che diventano a loro volta "motore educativo"⁴⁵.

43 Il riferimento esplicito è all'approccio ecosistemico di Bronfenbrenner che tiene in considerazione i diversi ambienti con cui il bambino interagisce. L'efficacia del processo educativo è dunque la risultante di una interazione efficace di diversi ambienti che compongono *Il Mondo del Bambino: sfera individuale, famiglia scuola e territorio*. La citazione è pertinente nel contesto di questo Manuale anche in considerazione della correlazione fra tale approccio (e il derivante Triangolo del Benessere del Bambino) e lo sviluppo di linee progettuali nazionali come P.I.P.P.I.

44 Rif. Amartya Sen in "Capacità e Benessere" e "Il tenore di vita: Tra benessere e libertà" - «I funzionamenti rappresentano – dice Sen – parti dello stato di una persona – in particolare le varie cose che essa riesce a fare o a essere nel corso della sua vita»; «la «capacità» di una persona non è che l'insieme delle combinazioni alternative di funzionamenti che essa è in grado di realizzare».

45 Si rimanda alla raccolta di saggi "Traguardo Infanzia. Benessere,

In questo senso la partecipazione diviene circolarmente fine e mezzo e si chiariscono alcune conseguenze sul piano culturale:

- decade la tradizionale opposizione alla partecipazione dei minorenni “in quanto non competenti”
- la possibilità di disporre di “capabilities” concorre all’acquisizione di nuovi “funzionamenti” (cioè apprendimenti, perché questa acquisizione ha valore in se stessa agli occhi del minorenne)
- la promozione della “agency” – che in primo luogo è sostenuta dal fatto che i minorenni sono riconosciuti come “adatti ad agire”, seppur in modo facilitato e con “accompagnamento” – rende loro stessi (i minorenni) nel quadro sociale proposto da Sen attori del “patto” di comunità. Si riconoscono e sono riconosciuti come appartenenti alla comunità, il che rinforza circolarmente il loro percorso di crescita
- il discorso si sposta quindi progressivamente dalla dimensione dell’ascolto – punto di partenza ineludibile – a quello del “potere” (poter fare le cose, seppur non da soli; essere riconosciuti come legittimati a proporre idee e punti di vista, etc.) che si configura come strategia educativa e occasione di protagonismo

Questo primo elemento di qualità – eminentemente di approccio socio-pedagogico – appare essere peraltro coerente da una parte con la qualità “educativa” della relazione nelle situazioni di partecipazione sopra descritta e dall’altra con quanto introdotto 25 anni fa da Alfredo Carlo Moro (si veda il paragrafo 3.0) che indicava la CRC (e con essa la sua proposta di “soggettivizzazione” dei minorenni come “parte attiva in causa”) come una Pedagogia dello Sviluppo Umano.

La condivisione/cessione del potere. Un secondo elemento di qualità, anch’esso di natura generale ma già più operativa, è la consapevole evoluzione dalla dimensione dell’ascolto a quella della condivisione (o in alcuni casi della “parziale cessione”) del potere. Partecipare significa anche legittimare la possibilità di esprimere opinioni critiche, opzioni diverse, possibilità, soluzioni e agire (di nuovo, la dimensione della “agency”) per realizzarle. Riconoscere i minorenni “competenti” significa dunque ammettere la possibilità di non controllare ogni aspetto operativo, ogni esito, ogni impatto.

Significa – progettualmente parlando – operare per realizzare “settings”, per “apparecchiare la tavola” (o addirittura per indicare dove sono le stoviglie). Anche per questa ragione è dunque centrale chiedersi “ex ante”, come sopra specificato, “fino a che punto possiamo spingerci”, individuare i limiti e i vincoli, per poter non già limitare le opzioni ma tracciare il confine del possibile, come è corretto che gli adulti facciano: nel rivedere un regolamento di uso di spazi pubblici, nel riprogettare un parco, nel discutere un progetto educativo di accoglienza, nel collaborare alla definizione di una parte di piano didattico, anche prosaicamente nel co-decidere dove fare una gita o quali giochi comprare per una Ludoteca. Tutte le decisioni sono soggette a vincoli; definire ex ante il campo di lavoro e poi scendere in questo campo con i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze, precisando tempi e metodologie di ascolto e di lavoro operativo. Usando questa traccia si attuano percorsi dignitosi di partecipazione, chiari ed efficaci.

La continuità dell’esperienza. Un ulteriore aspetto, solo apparentemente in contraddizione con quanto sopra espresso circa la “concretezza” dei percorsi partecipativi, è la loro continuità. Da una parte è necessario che essi non si interrompano, perché non si tratta solo di una scelta metodologica funzionale a uno scopo (riprogettiamo la viabilità intorno alla scuola in modo partecipato) ma di un percorso a se stante (prendiamo in carico come “nostro interesse collettivo” la qualità dell’accessibilità della scuola e agiamo di conseguenza); un “metodo” può essere abbandonato, un percorso non può interrompersi. Per questa ragione la continuità progettuale deve essere assicurata e adeguatamente predisposta sin dall’inizio.

Essendo poi i processi partecipativi autogeneranti, perché costruiscono “una storia” fra età diverse, è d’uopo che esse si protragano nel tempo, con attori diversi; purtroppo questo raramente avviene perché le esperienze sono legate a risorse, progetti, scelte amministrative e politiche che ancora non si fondano sulla consapevolezza della partecipazione come diritto, ma come (buona) opportunità di scelta. Per tale ragione merita di insistere su questo campo, sì che le (molte e buone) esperienze che si realizzano e si sono realizzate in Italia siano tesaurizzate, sintetizzate e coordinate.

partecipazione e cittadinanza” – Accademia University Press, Torino, 2016.
AAVV – In particolare il saggio “La partecipazione dei bambini alla luce dell’approccio delle Capabilities” (Mario Biggeri, Caterina Arciprete).

L'approccio etico alla partecipazione. Una proposta operativa di qualità per progettare interventi di partecipazione è contenuta nel sopracitato Commento Generale n. 12 del Comitato ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza che cita i "9 standard di base per una piena e etica partecipazione" (partecipazione trasparente e informata; volontaria; rispettosa; rilevante; adatta ai bambini e ai ragazzi, alle bambine e alle ragazze; inclusiva; supportata da adulti preparati; sicura e sensibile ai rischi; verificabile)⁴⁶. Gli standard forniscono una checklist operativa in base alla quale valutare ex ante la qualità delle proposte di partecipazione.

Il monitoraggio e valutazione "dedicate" alla partecipazione. Un ulteriore aspetto di qualità che può essere assunto, anch'esso assai operativo, riguarda la valutazione e il monitoraggio dei processi partecipativi, da svolgersi eventualmente anche "con" i minorenni. Su questo tema vi sono numerosi tools, ma in questa sede di rimanda a due specifici strumenti:

- l'altrove (in questo Manuale) già citato Manuale di implementazione della CRC⁴⁷, che fornisce sia esempi di buone prassi a livello internazionale sulla partecipazione che set di checklist su tutti i diritti della CRC tra cui quelli riferiti al tema della partecipazione (i 4 relativi ai Principi Generali – 2, 3, 6, 12; gli artt. 13, 14, 15, 17 e 31)
- l'articolata opera in 7 volumi *A toolkit for monitoring and evaluating children's participation* realizzata per conto di una larga rete di organizzazioni internazionali nel 2014 da esperti internazionali⁴⁸.

46 https://each-for-sick-children.org/images/2015/Nine_requirements_children-s_participation_Lansdown.pdf; si segnala peraltro una proposta di aggiornamento degli stessi standard con indicazioni relative anche all'emergenza pandemica iniziata nel 2020, da parte di Save The Children: <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/applying-9-basic-requirements-meaningful-and-ethical-child-participation-during-covid-19>

47 https://www.unicef.org/Implementation_Handbook_for_the_Convention_on_the_Rights_of_the_Child.pdf - disponibile in inglese

48 Gerison Lansdown e AAVV, a cura di Save the Children, Unicef, Plan International, The Concerned for Working Children, World Vision: <https://resourcecentre.savethechildren.net/library/toolkit-monitoring-and-evaluating-childrens-participation-children-and-young-peoples> (disponibile in inglese, francese e spagnolo)

Come

Si riportano di seguito due principali approcci metodologici sulla partecipazione minorile, citando inoltre altri due strumenti disponibili a livello europeo.

Si citano in primis i due principali Autori che hanno segnato l'agire sulla e della partecipazione minorile: **Roger Hart e Gerison Lansdown**. Il primo, con il suo "From tokenism to citizenship" – dalla partecipazione di facciata alla cittadinanza - (Roger Hart/Unicef IRC – 1992)⁴⁹, ha introdotto la famosa "scala della partecipazione", a cui sono seguiti altri importanti testi; vale la pena ricordare che la nota scala di Roger Hart è stata desunta da una precedente "scala della partecipazione dei cittadini"⁵⁰ elaborata dalla studiosa e attivista Sherry Arnstein, nell'ambito di un discorso più ampio di partecipazione ed "engagement" della cittadinanza.

La seconda Autrice, per importanza, ha successivamente prodotto una serie molto importante di manuali e strumenti per la promozione e la valutazione della partecipazione dei bambini e dei ragazzi, di cui di seguito si riportano tre esempi:

- Il sopracitato "Promuovere la partecipazione dei ragazzi per costruire la democrazia" (2001)
- La pubblicazione "Every child's right to be heard" – il diritto di ogni bambino a essere ascoltato – (2011)⁵¹
- Il sopracitato "Toolkit for Monitoring and Evaluating Children's participation" (2014).

Da una parte a Roger Hart si deve l'individuazione delle grandi categorie di "partecipazione" e "non partecipazione" e in queste due famiglie i casi in cui spesso – anche con ottime intenzioni – la partecipazione è condotta male o addirittura danno (e se ne parlerà immediatamente di seguito, in riferimento alle esperienze sul campo) e quelle che a vario titolo coinvolgono direttamente gli interlocutori, specie gli adulti. Dall'altra la Lansdown chiarisce le situazioni in cui si può parlare di processi consultivi, partecipativi o di progettazione in proprio di bambini e ragazzi (questa macro-classificazione è stata assunta anche nel presente paragrafo).

49 https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf

50 <https://www.participatorymethods.org/sites/participatorymethods.org/files/Arnstein%20ladder%201969.pdf>

51 http://www.unicef.org/french/adolescence/files/Every_Childs_Right_to_be_Heard.pdf

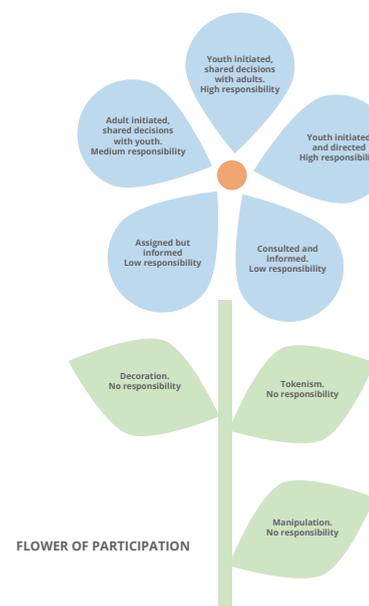
Di seguito si riporta una sintesi integrata dei due approcci, sviluppata da chi ha elaborato il presente paragrafo nell'ambito di una pubblicazione inerente l'esperienza dei Consigli di zona dei Ragazzi e delle Ragazze di Milano (progetto peraltro sostenuto proprio dalla legge 285/1997)⁵², che definisce le caratteristiche principali di queste tipologie di azione:

Tipologia (Lansdown)	Caratteristiche	Ruoli di adulti e minorenni	Livelli di partecipazione (Hart)
Processi consultivi	Nei quali gli adulti danno avvio a processi finalizzati a ottenere dai giovani informazioni utili per il miglioramento di leggi, politiche o servizi	Sono avviati da adulti; • Sono diretti e gestiti da adulti; • I bambini non dispongono di forme di controllo sui risultati; • A volte i minorenni possono organizzarsi tra loro, acquisire determinate abilità e contribuire a influenzare i risultati.	• I bambini e i ragazzi possono essere solo informati dell'azione nella quale sono coinvolti • I bambini e i ragazzi, oltre a essere informati, possono avere un ruolo nel realizzare la consultazione
Processi partecipativi	In cui l'obiettivo è di rinsaldare i processi democratici, creare occasioni per i giovani di capire e applicare i principi della democrazia, o coinvolgere i giovani nello sviluppo di servizi e politiche che riguardano anche loro	• Sono avviati dagli adulti; • Comportano la collaborazione dei bambini; • Richiedono la creazione di strutture mediante le quali i bambini possono criticare o influire sui risultati; • Avviato il progetto prevedono che i bambini possano decidere autonomamente quali azioni intraprendere.	• I bambini e i ragazzi sono chiamati a collaborare alla realizzazione di idee che nascono dagli adulti • I bambini e i ragazzi sono chiamati a condividere con gli adulti anche la progettazione iniziale delle idee, oltre che la loro realizzazione
Partecipazione in proprio dei ragazzi e dei bambini	Ha lo scopo di mettere i giovani in grado di individuare e realizzare i propri traguardi e progetti	• Le questioni importanti sono individuate dai ragazzi stessi; • Il ruolo degli adulti non consiste nel fare da guida, ma nel fornire assistenza; • Il processo è controllato dai ragazzi	• i bambini e i ragazzi esprimono in modo indipendente idee e progetti e gli adulti li aiutano a realizzarli

Sono stati sopra tralasciati i casi di "non partecipazione" delle iniziative, che si riportano in sintesi:

- manipolative (che usino bambini e ragazzi per portare avanti temi senza la loro comprensione)
- decorative (in cui i bambini e i ragazzi siano usati per dare più forza a richieste di adulti)
- di partecipazione solo simbolica e "pro-forma" – in inglese "tokenism" (in cui ai bambini e ai ragazzi siano richiesti pareri oppure coinvolgimento in questioni sulle quali in realtà non potranno influire)

Queste classificazioni possono essere utili per "posizionare" i progetti di partecipazione e quindi assumere le risorse, le competenze e fare le scelte conseguenti in termini operativi e funzionali.



La "scala della partecipazione" di R. Hart è uno strumento assai noto nell'ambito della partecipazione minorile. Essa, per costruzione, è stata spesso interpretata come una proposta "a salire" (essendo rappresentata come una scala), con l'equivoco che i gradini di partecipazione più in alto fossero preferibili a quelli precedenti. Ciò non è necessariamente vero, posto che talvolta le condizioni date di un sistema, e/o le possibilità concrete di un progetto, consentono l'uno o l'altro dei livelli e che sarebbe velleitario proporre altri. Esclusi i casi di non partecipazione, si propone in questa sede una diversa restituzione grafica dello schema, che posiziona i casi di partecipazione sui petali di un fiore, sì che possa essere "colta" la proposta più adatta alla data situazione.

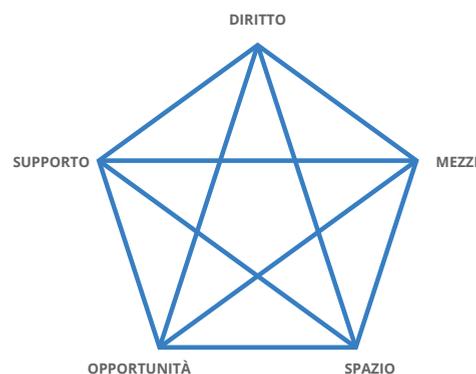
Il modello Lundy. Sviluppato dalla ricercatrice Laura Lundy a partire dal 2005, il "Modello Lundy" di partecipazione è stato successivamente adottato come approccio metodologico nelle progettazioni europee dal 2015; il modello propone un'interpretazione dell'art. 12 della CRC che considera anche (oltre a quelli già citati), gli artt. 5 (ruolo educativo degli adulti) e 19 (diritto alla sicurezza) e propone una distinzione fra l'ambito dell'ascolto e quello delle azioni successive alla raccolta delle istanze dei minorenni, realizzando una "rosa" di 4 azioni che:

52 <https://www.minori.gov.it/it/news/consigli-di-zona-dei-ragazzi-idee-e-progetti-dei-giovani-milanesi>



L'immagine riportata è una semplificazione del Modello tradotta in italiano nell'ambito dei lavori del Consiglio Comunale di Sestri Levante (Ge, 2017)

- Assicurino modalità di ascolto della **voce** dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze e la predisposizione di "spazi" sicuri in cui ciò possa avvenire;
- Garantiscano la corretta gestione delle istanze raccolte rispetto ai soggetti adulti che sono interessati (**audience**) e il riscontro delle istanze, verso chi – e da parte di chi – può operare (**influence**)



Approccio RMSOS alla partecipazione giovanile

L'approccio RMSOS. Il Consiglio d'Europa ha realizzato il Manuale Dì la tua⁵³ per l'implementazione di quanto previsto nella Carta Europea Riveduta della partecipazione dei giovani alla vita locale e

regionale⁵⁴, che contiene tra l'altro la proposta del Modello RMSOS⁵⁵ che centra l'attenzione sull'analisi – nei processi partecipativi – di 5 ambiti: i Diritti (R=Rights) in gioco, i Mezzi (Means) necessari; gli Spazi coinvolti; le Opportunità derivanti dall'azione; il Supporto (degli adulti) necessario. Sebbene questo modello si riferisca alla più larga fascia d'età giovanile, esso è pertinente e può suggerire punti di vista operativi per il lavoro con i minorenni.

L'indice CPAT del Consiglio d'Europa⁵⁶. Nel periodo 2016/2018 il Consiglio d'Europa ha avviato un percorso di valutazione dello stato dell'arte della partecipazione minorile in vari paesi (processo a cui ha aderito l'Italia⁵⁷), proponendo uno strumento di valutazione (il Child Participation Assessment Tool) con 10 indici utili per una (ri)progettazione di sistema delle condizioni complessive e delle occasioni di partecipazione⁵⁸ (dagli aspetti normativi, anche locali alle caratteristiche delle iniziative, fino al ruolo dei minorenni nell'interlocuzione pubblica). Questo strumento può essere utile nei casi di ridefinizione dei sistemi normativi locali (e nazionali) e per individuare le buone prassi da implementare nell'ambito della partecipazione minorile⁵⁹.

54 <https://rm.coe.int/168071b54d>

55 <https://gruppocrc.net/la-partecipazione-vista-dai-bambini-e-dai-ragazzi/>

56 <https://www.coe.int/en/web/children/child-participation-assessment-tool>

57 Iniziativa svolta in Italia dal CIDU (Comitato Interministeriale Diritti Umani) e che ha coinvolto oltre 500 minorenni grazie alla collaborazione con il Coordinamento Pidida Nazionale, Unicef e AGIA: <https://www.unicef.it/media/500-bambini-e-ragazzi-si-esprimono-su-ascolto-e-partecipazione/>

58 Si veda una raccolta articolata della documentazione CPAT, in italiano e inglese, a cura del Coordinamento Pidida Liguria: <https://www.pididaliguria.it/app/download/15806064125/CD+documentazione+completa+CPAT+e+CoE.zip?t=1567755649>

59 Si veda il Dossier 2017 sullo stato dell'arte della partecipazione minorile in Italia a cura del Gruppo CRC, che riprende il canovaccio degli indici CPAT: https://gruppocrc.net/wp-content/uploads/2009/02/bozza_dossier_partecipazione_2017_cpat_def.pdf

53 <https://book.coe.int/en/youth-other-publications/7222-di-la-tua-manuale-sulla-carta-europea-riveduta-della-partecipazione-dei-giovani-alla-vita-locale-e-regionale.html>

ESPERIENZE

ESPERIENZE

Si riportano di seguito tre iniziative emblematiche, tra le numerose che è possibile citare (tra cui, per rilevanza nazionale, si riporta l'esperienza della Consulta dei Ragazzi operante nell'ambito delle attività dell'Autorità nazionale garante per l'infanzia e l'adolescenza⁶⁰). Tali esperienze non sono esaustive si propongono come suggestione generale di attività collegate all'ascolto e alla partecipazione:

- **“Io mi fido di te se tu ti fidi di me”⁶¹** – le proposte dei ragazzi per promuovere la loro partecipazione⁶². Nel 2015 è stata presentata una sintesi di proposte realizzata integrando i percorsi di 10 anni di attività del Coordinamento Nazionale PIDIDA, con istanze espresse dai bambini e dai ragazzi in merito a 5 ambiti (scuola, famiglia, territorio, accoglienza eterofamiliare, ambito associativo). Il documento, elaborato nell'ambito del percorso pluriennale “Partecipare, infinito presente” realizzato con AGIA⁶³, ha utilizzato il canovaccio dell'approccio RMSOS (si veda sopra) evidenziando – a partire dalle istanze proprie di bambini e ragazzi, bambine e ragazze – punti di forza e di debolezza e idee/suggerimenti agli adulti per implementare il diritto alla partecipazione.
- **Gli 11 ambiti di vita della partecipazione.** Il Commento Generale n. 12 del Comitato ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza elenca 11 ambiti di partecipazione:
 - in famiglia
 - nelle situazioni di “alternative care” (minorenni fuori dalla famiglia di origine e in accoglienza)
 - nelle cure sanitarie
 - nell'ambito della scuola e dei processi di formazione e istruzione
 - nel gioco, nelle attività ricreative, sportive e culturali
 - sul posto di lavoro (si ricordi che la CRC va fino a 18 anni)
 - in situazioni di violenza, abusi, negligenza
 - per quel che riguarda lo sviluppo di strategie di prevenzione di violazione dei diritti

60 <https://www.garanteinfanzia.org/partecipazione>

61 <https://www.minori.gov.it/it/notizia/le-proposte-dei-ragazzi-promuovere-la-loro-partecipazione>

62 https://www.minori.gov.it/sites/default/files/Pubblicazione_partecipazione_Pidida.pdf

63 <https://www.garanteinfanzia.org/news/partecipare-infinito-presente-il-progetto-del-gruppo-pidida-stimolare-la-partecipazione-dei-0>

- nei procedimenti di immigrazione e asilo
- nelle situazioni di emergenza (guerre, calamità, etc.)
- nei contesti nazionali e internazionali (che comprendono la partecipazione dei minorenni a livello comunale, locale, etc.)

A fianco delle già indicate esperienze locali di CCR e similari (si veda il già citato Quaderno n. 67 del CNDA), si indicano per rilevanza in questa sede tre ambiti, che possono fornire esempi di approccio per ricerche e survey che coinvolgano anche i minorenni e sulla base delle quali implementare progettazioni e percorsi di sviluppo della partecipazione delle persone di minore età:

- (ambito 2) esperienze in atto e in via di sviluppo nell'ambito dell'alternative care⁶⁴
- (ambito 9) ascolto dei minori stranieri non accompagnati in Italia⁶⁵
- (ambito 10) ascolto dei minorenni durante la Pandemia Covid⁶⁶

64 Convegno PIPPI/(LabRief) *Ci siamo anche noi!!!* Storie di partecipazione dei bambini e delle famiglie a partire dal programma P.I.P.P.I (https://www.fisppa.unipd.it/ci-siamo-anche-noi-storie-partecipazione-bambini-delle-famiglie-partire-dal-programma-pippi); avvio delle Youth Conferences previste dalla legge n. 205 del 2017 (https://www.minori.gov.it/it/minori/progetto-care-leavers); iniziative, conferenze regionali e festival care leavers - www.careleavernetnetwork.eu - (https://www.agevolando.org/eventi/diventare-grandi-dopo-laffido, https://www.agevolando.org/notizie/ascoltateci_e_fatecpartecipare; https://www.comune.verona.it/nqcontent.cfm?a_id=65027&tt=verona_agid); progetti e percorsi progettuali che prevedono la partecipazione dei ragazzi/e care leavers – Stand by me (https://www.codiciricerche.it/it/progetti/stand-by-me/); progetti e tools SOS Villaggi dei Bambini sui percorsi di autonomia: https://www.sositalia.it/getmedia/706620df-0263-4b20-974e-b9ef02c2eaa9/PerCorsi-di-autonomia-DEF.pdf).

65 Rapporto finale attività di partecipazione AGIA - UNHCR 2017-2018: https://www.unhcr.it/wp-content/uploads/2019/07/REPORT-IIACAV11finale.pdf

66 A livello generale un panorama complessivo sul tema Covid-19&Children è disponibile grazie a Unicef/IRC: https://www.unicef-irc.org/covid19?utm_source=unicefinnocentihomepage&utm_campaign=covid19. Nell'ambito specifico della partecipazione e dell'ascolto, livello internazionale si segnalano le esperienze di Alliance for child protection in humanitarian action sulla partecipazione minorile ai tempi del Covid-19: https://alliancecpa.org/en/system/tdf/library/attachments/evidence_synthesis_covid-19_fp_participation_final.pdf?file=1&type=node&id=38841 e la pubblicazione *Building on Rainbows: Supporting Children's Participation in Shaping Responses to COVID-19* del Centre for Children and Young People's Participation (UCLAN): http://clock.uclan.ac.uk/33087/; a livello italiano, fra le altre, si segnalano: ASIT e Agevolando – questionari per minorenni Care leaver, assistenti sociali e ragazzi/e che vivono “fuori famiglia”: https://www.agevolando.org/notizie/care-leaver-assistenti-sociali-e-quarantena; “The Future We Want” sondaggio per gli adolescenti sul post-Covid promosso

L'esperienza dei Consigli Municipali dei Ragazzi e delle Ragazze di Milano: fra le esperienze strutturate di partecipazione a livello locale si cita – una per tutte – l'esperienza di Milano dei CDMRR⁶⁷ che, partita a inizio degli anni '10 con 9 Consigli nelle "Zone", ha seguito la trasformazione dell'impianto amministrativo della città con l'avvento dei Municipi nel 2015, consolidando l'esperienza del progetto – nato con la legge 285/1997 – di ConsiglioMI⁶⁸.

Tra le iniziative disponibili sul sito si cita in questa sede a livello di esempio un percorso di ascolto riferito al periodo pandemico e alle scuole "viste" dai più piccoli che fa emergere interessanti riflessioni anche sul rapporto scuola/territorio e scuola/famiglia⁶⁹.

• La sfida dell'Amministrazione Condivisa e dei Patti di

Collaborazione: per una gestione partecipata dei beni comuni. Si è recentemente affermato, in Italia, il percorso di implementazione dell'Amministrazione Condivisa, modello organizzativo disciplinato nel regolamento sull'amministrazione condivisa⁷⁰ dei beni comuni⁷¹, che, in attuazione del principio costituzionale di sussidiarietà orizzontale

da Unicef Italia: <https://www.unicef.it/doc/9922/the-future-we-want-il-manifesto-degli-adolescenti-per-il-post-covid.htm>; precedentemente Unicef aveva lanciato un questionario diretto a famiglie e ragazzi: <https://www.unicef.it/doc/9844/vita-famiglia-coronavirus-questionario-unicef.htm> e l'organizzazione ha previsto la raccolta di storie nell'ambito della propria piattaforma "Ureport": <https://onthemove.ureport.in/stories/>; Arciragazzi Nazionale: questionario rivolto direttamente ai bambini e ai ragazzi: <https://www.arciragazzi.it/notizie/coronavirus-la-parola-a-bambini-e-ragazzi/>

67 <http://www.cdrr.milano.it/>

68 <https://www.comune.milano.it/aree-tematiche/scuola/progetti/consigliami>

69 Iniziativa "caro zaino ti scrivo": <http://www.cdrr.milano.it/caro-zaino-ti-scrivo-la-scuola-immaginata-dai-bambini-e-dai-ragazzi/>; questa iniziativa, come l'intero percorso milanese, è coerente e collegato con l'iniziativa – in via di diffusione a livello non solo locale – della "scuola sconfinata" (<https://fondazionefeltrinelli.it/eventi/la-scuola-sconfinata-forum-9-novembre/>).

70 <https://www.labsus.org/>

71 Sebbene il dibattito sui "beni comuni" ancora non abbia trovato compiuta sintesi, soprattutto normativo/civiltistica (si rimanda all'uopo, tra gli altri Autori, al lavoro del giurista Stefano Rodotà: <https://www.raicultura.it/filosofia/articoli/2019/01/Rodot224-i-beni-comuni-d17a247e-e732-4ad0-aa68-0f5fd3731dfe.html>), è indubbio il collegamento fra questo ambito e il complesso di Agenda 2030 (tra gli altri: <https://www.labsus.org/2019/04/futuro-sostenibile-e-beni-comuni/>) e il legame fra essi (in quanto "beni non privati e non strettamente di competenza solo dell'amministrazione pubblica) e le dinamiche di partecipazione e responsabilità civica e dei cittadini.

di cui all'art. 118, comma 4, consente ai cittadini e all'amministrazione pubblica, in specie ai Comuni, di svolgere su un piano paritario, attività di interesse generale, concernenti la cura, la rigenerazione e la gestione condivisa dei beni comuni. Al riguardo, è possibile definire "cittadini attivi" tutti i cittadini (singoli, associati e collettivi) che, prescindere dai requisiti riguardanti la residenza o la cittadinanza, si attivano per lo svolgimento delle richiamate attività di interesse generale⁷². Ciò che è più pertinente ai fini del presente contributo è che il modello organizzativo dell'Amministrazione Condivisa e dei "Patti di Collaborazione"⁷³ (per la gestione condivisa dei beni comuni)⁷⁴ permette di "condividere processi e «potere» nella gestione di spazi e servizi (beni comuni materiali) o anche di processi e progetti (beni comuni immateriali, come la promozione della cultura, della lettura, etc.). Come altrove in questo paragrafo indicato riportando la scuola di pensiero di Amartya Sen in relazione alla possibilità di riconoscere ai minorenni la loro "agency" e quindi la partecipazione al patto sociale (di comunità, che in questo caso si qualificherebbe esplicitamente come educante), è possibile derivare direttamente dalla CRC e dal suo principio generale sulla partecipazione la legittimità dei minorenni come "contraenti" – formalmente e normativamente validati – degli stessi Patti di Collaborazione. Almeno una città ha infatti elaborato un Patto di Collaborazione che prevede esplicitamente il caso dei minorenni⁷⁵ e altre non lo impediscono.

Si riporta questa opzione perché essa qualifica in modo preciso e normativamente rigoroso a livello amministrativo una grande casistica di possibili ambiti di partecipazione "con" i minorenni (gestione di spazi pubblici, parchi, aree verdi, spazi di aggregazione; iniziative di rigenerazione urbana; azioni di miglioramento delle condizioni di vita sul versante ambientale, della mobilità e dell'accesso a servizi e logistica; iniziative di promozione della cultura, della sostenibilità, della solidarietà), fornendo nel contempo solidità normativa, chiarezza dei ruoli in campo, ufficializzazione dell'ingaggio dei livelli istituzionali, etc.

72 <https://www.labsus.org/glossario-dellamministrazione-condivisa/>

73 <https://www.labsus.org/category/beni-comuni-e-amministrazione-condivisa/patti-collaborazione/>

74 Al momento della redazione del presente contributo sono 235 gli EELL che stanno sperimentando questi strumenti: <https://www.labsus.org/i-regolamenti-per-lamministrazione-condivisa-dei-beni-comuni/>

75 Genova: <https://www.labsus.org/wp-content/uploads/2016/11/Regolamento-beni-comuni-Genova.pdf> (artt. 4 e 12)

Singoli minorenni, gruppi informali, scuole, associazioni di/con minorenni possono partecipare a questi Patti e attraverso questi proporre, avviare, gestire e co-gestire un'ampia gamma di azioni/spazi di interesse comune.

AD ALTEZZA MINORENNE

Gli eventi di partecipazione visti dai ragazzi e dai bambini, dalle ragazze e dalle bambine. Nel 2017 il Consiglio Comunale dei Ragazzi del Comune di Taggia⁷⁶ (IM) in Liguria ha celebrato i suoi primi 10 anni di vita⁷⁷. Il CCR di Taggia (sono in realtà due i CCR a Taggia) ha partecipato sin dal 2011 all'esperienza proposta dal Coordinamento Pididà Liguria⁷⁸ degli "Stati Generali della Partecipazione in Liguria"⁷⁹, appuntamento annuale (solitamente nella prestigiosa location di Palazzo Ducale a Genova) di incontro dei CCR e delle esperienze di partecipazione minorile in regione, che nell'ultimo appuntamento "in presenza" prima della pandemia, nel 2019, ha visto oltre 500 partecipanti e oltre 20 gruppi di minorenni a confronto⁸⁰. Questo evento, per gli adulti che lo organizzano, è un impegno estremo (spostare 500 persone in un solo giorno, organizzare workshop partecipati, dare la parola ai minorenni, gestire tutti gli aspetti logistici). Dal punto di vista degli organizzatori è una "corsa forsennata" in cui il tempo scorre veloce e le incombenze e gli imprevisti da

76 <https://taggia.civicam.it/?c=3>

77 https://www.facebook.com/watch/live/?v=10154879751036943&ref=waa_tch_permalink

78 <https://www.pididaliguria.it>

79 <https://www.pididaliguria.it/progetti-e-attivita/in-liguria/stati-general-i-della-partecipazione-2019/>

80 È d'uopo ricordare che la regione Liguria ha adottato nel 2015 un documento di "Linee Guida per la partecipazione minorile" (DGR 535/15, All. E: https://www.pididaliguria.it/app/download/12662659525/All4_linee%20guida%20regionali%20partecipazione_minorile_liguria.pdf?t=1557930357); significativamente, altre regioni stanno sviluppando normative sulla partecipazione. Fra queste si cita la legge del Veneto n. 18 del 20/5/2020 "Norme per il riconoscimento ed il sostegno della funzione educativa e sociale del Consiglio comunale dei ragazzi come strumento di partecipazione istituzionale delle giovani generazioni alla vita politica e amministrativa" - <https://bur.regione.veneto.it/BurVServices/pubblica/DetailLegge.aspx?id=420963>.

In Veneto nel 2019 è stata anche istituita la Consulta regionale dei ragazzi e delle ragazze del Veneto presso il Consiglio regionale. https://www.ansa.it/pressrelease/veneto/2019/10/11/crv-insediata-a-palazzo-ferro-fini-la-consulta-regionale-dei-ragazzi-e-delle-ragazze_1ec737c8-5567-48a1-84b7-36ae258073ea.html

affrontare si susseguono. Ma per i bambini e i ragazzi? Nella fine primavera del 2017, in occasione dell'incontro per i 10 anni dell'esperienza di CCR di Taggia è stato presentato un contributo video con "parole" a raffica in risposta alla domanda "cosa ti ricordi", da parte dei partecipanti a 10 anni di attività. Lentamente, e inesorabilmente, procedendo le decine e decine (forse un paio di centinaia) di "ricordi" degli intervistati, è ricorsa la risposta "Palazzo Ducale". Ma non, va detto, il dettaglio delle attività di questo o quell'anno; bensì il fatto di "esserci stati", di aver visto centinaia di altri bambini e ragazzi, la grandine per due anni ha coperto di bianco il cortile minore del colonnato del palazzo dei Dogi, l'enorme Salone del Gran Consiglio così prestigioso letteralmente "in mano" ai minorenni, i giornalisti che facevano a gara nell'intervistarli sui problemi cogenti dell'ambiente della ex Fabbrica Chimica o dei flussi migratori alla frontiera con la Francia. Ecco, i giovani ormai più grandi che erano stati bambini e bambine, ragazzi e ragazze si ricordavano l'evento, l'esserci stati e l'essere stati presi sul serio, la continuità negli anni, la possibilità di riaffermare anche al di là della singola esperienza locale "un senso" condiviso con altri loro coetanei. Quei ragazzi e quelle ragazze, cresciuti, non si ricordavano (e come potrebbero) il singolo laboratorio, la singola proposta, ma il fatto di **essere stati presi sul serio**, e di **essersi divertiti**.

Libri, film, storie. I libri, le storie e i film ci consegnano frammenti immediati di situazioni in cui sono i bambini e i ragazzi, le bambine e le ragazze "che agiscono", spesso senza gli adulti. Tra le numerose proposte, si segnalano le seguenti:

- tutti i **cicli di storie in cui gruppi di bambini "risolvono casi" o affrontano avventure**: dai testi classici di "Peter Pan", "Alice nel Paese delle Meraviglie" e il ciclo de "il Mago di Oz" alla Banda dei Cinque di Emily Blyton o al recente "Proibito leggere" di Alan Gratz, fino alle storie su Amala, Iqbal e anche Greta Thunberg solo per fare qualche limitato esempio. Si tratta di testi – ne esistono centinaia – che hanno in comune il fatto che – di default – riconosciuta ai minorenni una identità come persone, in cui viene legittimata la loro visione del mondo e la capacità – realistica o fantasiosa – di agire nel mondo. Queste letture sono una buona premessa per approcciarsi con rispetto e la necessaria delicatezza alla progettazione di percorsi partecipati, riprendendo contatto con una dimensione infantile e giovanile che nella frenesia della vita adulta talvolta si perde
- le storie sono anche vere e sorprendenti: oltre ai sopracitati Iqbal, Amala, Greta, si ricorda in questa sede la storia di Severn Suzuki⁸¹ che a 9 anni fondò l'Environmental Children's Organization (ECO), un

81 https://it.wikipedia.org/wiki/Severn_Cullis-Suzuki

gruppo di bambini interessato a sensibilizzare i propri coetanei verso le problematiche ambientali. Nel 1992, all'età di 12 anni, Cullis-Suzuki raccolse fondi sufficienti per partecipare al Vertice ONU della Terra di Rio de Janeiro, dove pronunciò un appassionato discorso sulle questioni ambientali dal punto di vista dei giovani⁸². Queste esperienze sono ormai diffuse in numerosi ambiti (si pensi al movimento dei NATs nato in America Latina e alle similari esperienze⁸³) e ci ricordano quanto sia inconsistente l'idea che "i minorenni non abbiano competenze" e non possano far parte del discorso pubblico

- I bellissimi e poetici film "Stand by me" e "Le regole della casa del Sidro", che ogni progettista di attività per bambini e ragazzi dovrebbe vedere
- Infine, ancora una volta ricordando che questa lista non può essere esaustiva, una proposta metodologica ma anche letteraria: il libro "Ada decide. Pratiche di partecipazione per bambini e ragazzi", di Anselmo Roveda e Valentina Volonté (Sinno Editrice, 2008)⁸⁴

Link

Come sopra riportato, le risorse disponibili a livello italiano e internazionale sulla partecipazione minorile sono assai vaste. Oltre ai link riportati nel presente paragrafo, che non possono avere l'ambizione di essere esaustive, si rimanda in modo esplicito alle sezioni dedicate alla partecipazione minorile di:

Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza: www.minori.gov.it

Autorità nazionale garante per l'infanzia e l'adolescenza: www.garanteinfanzia.org

Unicef: www.unicef.it; www.unicef.org

Consiglio d'Europa: <https://www.coe.int/en/web/children/participation>

Organizzazioni e reti internazionali: www.savethechildren.net; www.savethechildren.it; www.eurochild.org;

In Italia: <https://gruppocrc.net/area-tematica/partecipazione126/>

⁸² <https://www.youtube.com/watch?v=vzT3-5d4dQw>

⁸³ <https://www.asoc.it/italianats/>

⁸⁴ <https://www.sinno.org/prodotto/ada-decide/>

14.3

Per una città accessibile e vivibile.

Elementi di sfondo per contrastare l'entropia e la dispersione di idee, competenze ed esperienze

Il tema della città sostenibile, nell'accezione riferita all'infanzia e all'adolescenza confinante e interagente con le esperienze variamente denominate di "città amica di", "città a misura di", attraversa il panorama nazionale in modo alternato sin dagli anni '80 e poi in modo deciso '90 dello scorso secolo. Un excursus storico che rimanda a esperienze fondanti può essere ripercorso grazie alla pubblicazione "la città con i bambini: città amiche dell'infanzia in Italia" di Unicef/IRC⁸⁵, in cui vengono riprese alcune filiere, riferite ai primi 20 anni di esperienze strutturali, sin dalle prime riflessioni sul "bambino urbano" (Milano, Torino) e dalla nascita dell'esperienza forse più longeva e fertile di "città e bambini" che è il progetto de "la città dei bambini" (inizialmente da Fano, quindi a livello nazionale), nata a seguito di progettazioni significative connesse al CNR⁸⁶. Il tema e il suo percorso in Italia rappresentano un esempio emblematico di difficoltà di tesaurizzazione di esperienze e competenze, e anche di loro parziale dispersione, legato all'incapacità/impossibilità di trovare punti di sintesi, raccolta, documentazione e diffusione durevoli nel tempo e accreditati a livello formale.

In questa sede si tenta una sintesi di questa geografia imprecisa e frammentata in mappe talvolta smarrite sulla via, con l'auspicio che possa ricostituirsi una "biblioteca" e nel contempo per fornire riferimenti, suggestioni, collegamenti utili per le future attività di progettazione.

Tralasciando il milieu esperienziale a cavallo fra la metà degli anni '80 e '90 in cui comunque importanti esperienze nacquero e si svilupparono⁸⁷, contribuendo a definire l'humus sul quale si innestarono le successive esperienze, gli anni '90 furono fucina importante in relazione anche all'affermarsi del percorso di

⁸⁵ 2005 e seconda ristampa 2010: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ii_cfc_ita.pdf

⁸⁶ <https://www.lacittadeibambini.org>

⁸⁷ Dalle già citate "bambino urbano" di Milano (e Torino) e progetto "la città dei bambini" al percorso sintetizzato nella "città possibile" (Manuetti/Gandino: "La città possibile. Manuale per rendere più vivibile e accogliente l'ambiente urbano", 1998), per fare alcuni esempi emblematici.

conoscenza e implementazione della CRC (Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza) e all'incrocio con il tema dei bambini e delle bambine – in particolare in riferimento all'ambito della partecipazione e ascolto e della legittimità/importanza del gioco – come “soggetti” nei loro contesti di vita.

L'impulso dato dalle azioni della legge 285/1997, e con essa la prima valorizzazione formale dei percorsi di educazione non formale e informale (nello specifico le azioni di cui agli artt. 6/7 della legge: la valorizzazione del tempo libero in senso educativo, la partecipazione, i diritti, la città e il suo ripensamento) si collegò con un altro percorso altrettanto ufficiale, il “Premio delle Città Sostenibili delle Bambine e dei Bambini” del Ministero dell'ambiente⁸⁸ il quale a sua volta, oltre alla CRC, faceva riferimento a due importanti riferimenti internazionali: la “Agenda 21”⁸⁹, derivata dalla Conferenza di Rio de Janeiro del 1992 e gli impegni sottoscritti dall'Italia alla Conferenza sugli insediamenti umani Habitat II⁹⁰ (Istanbul, 1996⁹¹). Il “Premio”, attivo fino al 2001/2002, non si limitò a conferire risorse economiche alle città ma diffuse un sistema di indicatori, di ambiti valoriali e operativi, costruì una banca dati nazionale e si avvale del significativo apporto di Unicef, impegnata a livello nazionale e internazionale nell'approfondimento sistematico delle cosiddette “CFC” (Child Friendly Cities⁹²).

88 Sperimentalmente istituito nel 1998 (https://www1.interno.gov.it/mininterno/site/it/sezioni/servizi/old_servizi/legislazione/minori/legislazione_118.html) e quindi allargato nel 1999 (https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1999-09-14&atto.codiceRedazionale=099A7710&elenco30giorni=false)

89 <https://www.minambiente.it/pagina/lagenda-21>

90 <https://www.un.org/ruleoflaw/wp-content/uploads/2015/10/istanbul-declaration.pdf>

91 <https://www.un.org/en/conferences/habitat/istanbul1996>

92 Il riferimento all'esperienza Unicef delle CFC è di centrale importanza perché essa si è sviluppata in modo costante e ha prodotto una grande mole di tools e riferimenti, di cui si rende in questa sede sintetica menzione: i “9 blocchi” per “costruire città amiche delle bambine e dei bambini” (<https://www.unicef.it/pubblicazioni/costruire-citta-amiche-delle-bambine-e-dei-bambini/>); il Programma italiano Unicef per le CFC (<https://www.unicef.it/italia-amica-dei-bambini/citta-amiche/>); l'attenzione internazionale al tema (<https://childfriendlycities.org>) e le sue specifiche declinazioni: i principi (<https://childfriendlycities.org/guiding-principles/>) e le linee di implementazione (<https://childfriendlycities.org/what-is-a-child-friendly-city/>).

Il percorso del “Premio” del Ministero dell'Ambiente, purtroppo abbandonato nel 2001/2002, diede impulso al fiorire di innumerevoli esperienze di “città” amiche dell'infanzia, variamente definite e produsse anche un Manuale e un Repertorio sulle iniziative⁹³.

Insieme, con, intorno e in qualche caso a partire dall'esperienza del “Premio delle Città Sostenibili” del Ministero dell'Ambiente sono da citare esperienze di grande significato, tra le quali (in modo non esaustivo):

- Il modello-programma (e classifica delle città) “Ecosistema Bambino” di Legambiente⁹⁴
- Iniziative specifiche collegate come il Vademecum “Riprendiamoci la Città”, iniziativa “specchio” del Premio del Ministero dell'Ambiente, in cui erano i bambini “a dare i voti” alle città⁹⁵

93 In particolare si cita la “Guida alle Città Sostenibili delle bambine e dei bambini”, 1998. La pubblicazione non è disponibile in formato elettronico ma si trova in alcune Biblioteche e centri specializzati. Fra questi si cita la disponibilità presso la Biblioteca Innocenti Library Alfredo Carlo Moro (<https://www.biblioteca.istitutodeglinnocenti.it/content/catalogo>); la Guida, a oltre 20 anni dalla sua pubblicazione, è ancora attuale per struttura e contenuti.

94 Ecosistema Bambino, nato proprio nel 1998, che a sua volta si riferiva anche a iniziative come “100 strade per giocare” o le azioni delle “Bande del Cigno” (in connessione con scuole e territorio) è confluito dopo il 2009/10 nel sistema dell’“ecosistema urbano”. Negli anni dal 1998 ha prodotto almeno 11 Rapporti Nazionali con relativa classifica di posizionamento delle città a seconda di un sistema di indicatori articolato comprendente ambiti strumentali per la partecipazione dei bambini e per l'allocazione delle risorse nei budget comunali, il coordinamento interassessorile, le esperienze di partecipazione diretta (CCR etc.), le associazioni attive, i servizi per l'infanzia e l'adolescenza e l'accessibilità alle occasioni culturali e ludiche, gli spazi versi attrezzati e non e la loro fruibilità, la mobilità, la ricchezza di iniziative, etc. Non è possibile reperire il sistema di indicatori, che peraltro è variato nel tempo ma esempi di queste classifiche possono essere reperiti nel Rapporto 2007 di Ecosistema Bambino (http://www.legambienteveneto.it/archivio/dossier_ecosistema_bambino_2007.pdf) e nello stesso del 2008 (http://legambientepec.ilbello.com/ecosistema_bambino_2008.pdf). L'evoluzione successiva – dopo il 2015 riferita ad Agenda 2030 – è disponibile ad esempio a partire dal Rapporto “ecosistema urbano” del 2020: <https://www.legambiente.it/rapporti-in-evidenza/ecosistema-urbano/>

95 L'iniziativa, supportata dal Ministero dell'Ambiente, fu realizzata da Agesci, Arciragazzi, CTS, Democrazia in Erba, Legambiente, Italia Nostra e WWF. Non è disponibile online il vademecum, richiedibile ad Arciragazzi (cartaceo o CD).

- Il collegamento che è occorso nei primi anni 2000, in modo naturale e per prossimità tematica, con il movimento delle **città educative**⁹⁶ e alle reti delle città sane⁹⁷

Dalla fine degli anni '90 e per il decennio successivo, l'azione di ricerca, azione, progettazione svolta a livello scientifico, documentale, di sostegno per amministratori, associazioni e operatori da parte dell'Associazione di comuni (e in parte di Associazioni) "CAMINA" (Città amiche dell'infanzia e dell'adolescenza)⁹⁸ sui temi della progettazione partecipata, dei Consigli Comunali dei Ragazzi, della partecipazione e ascolto in ambito urbano di minorenni, della mobilità sostenibile, sui percorsi sicuri, etc. Durante il corso del primo decennio degli anni 2000, la molteplicità di iniziative sopra citate (e altre che per ragioni di spazio non hanno trovato posto ma che sono reperibili in rete, spesso collegate a esperienze di comuni e/o regioni) non hanno trovato sintesi e progressivamente le filiere hanno smesso di incrociarsi procedendo in modalità specifica; ciò ha comportato non solo un minore peso specifico ma si sono anche disperse notevoli energie in precedenza poste al servizio di una progettualità e un punto di vista "sulla città e i bambini" che non si è fatta sistema. In questo senso, l'entropia ripresa nel titolo del paragrafo ha in parte preso il sopravvento.

È comunque da citare in questa sede l'iniziativa ospitata dall'Istituto degli Innocenti della V Conferenza europea delle "Child Friendly Cities" del 2010⁹⁹, riferita all'esperienza e rete di "Child in the City"¹⁰⁰ e la costante attenzione del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza verso iniziative su questi temi¹⁰¹ tra cui si segnala l'evento di studio sulle "città amiche" nel 2019 in occasione dei 30 anni della CRC¹⁰².

96 Da fine degli anni '90, a partire da Barcellona a livello internazionale e in Italia: <https://www.edcities.org/rete-italiana/>

97 <https://www.retecittasane.it>

98 L'associazione, nata come esperienza collegata ad Anci Emilia Romagna e quindi divenuta nazionale, non è stata purtroppo supportata nella sua azione, in parte disperdendo una mole di lavoro scientifico, operativo e progettuale di grande valore. Alcune sue pubblicazioni, tra cui i "Quaderni", sono reperibili presso l'Editrice Mandragora: www.editricelamandragora.it/ricerca?controller=search&orderby=position&orderway=desc&search_query=quaderni+camina

99 <https://www.istitutodegliinnocenti.it/content/rilanciare-le-città-amiche-dell'infanzia>

100 <https://www.childinthecity.org>

101 Notizie su www.minori.gov.it

102 <https://www.minori.gov.it/it/notizia/citta-amiche-dei-bambini-e-degli-adolescenti-incontro-roma>

La trasformazione però più grande, pur nel panorama dispersivo che è seguito all'intensa e fervida stagione 1995/2005 (circa) è il graduale passaggio del tema dall'ambito connesso ad Agenda 21 (si veda sopra) a un sistema generale e articolato quale è, dal 2015, quello di Agenda 2030. È in questo scenario, se volessimo cercare un possibile "filo rosso" della pur frammentata esperienza che pure ha prodotto materiali, strumenti, esperienze, consapevolezze a livello sia nazionale sia locale, che va rintracciato il possibile approdo, anche metodologico delle "città sostenibili" intese come "amiche delle bambine e dei bambini".

14.3.1

Caratteristiche principali delle città amiche dei bambini e delle bambine e orizzonte dello Sviluppo Sostenibile

Guardando al percorso dell'argomento delle Città sostenibili, alla luce del loro essere (o ambire a essere) "amiche" dell'infanzia e dell'adolescenza, emergono alcune caratteristiche che possono essere utili in relazione alla (ri)progettazione degli ambienti urbani (piccoli o grandi) di vita dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze e delle famiglie.

A livello generale si può affermare che le "città amiche", per quanto riguarda l'infanzia e l'adolescenza, sono connesse ai seguenti ambiti:

- I diritti dei minorenni (nel dettaglio, la CRC ovvero la Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza)
- In primissima istanza, in particolare con un riferimento diretto ai diritti di partecipazione, ascolto, associazione, gioco, educazione, cultura
- In seconda istanza ma non meno importante, con un riferimento al diritto alla salute, ai servizi per l'infanzia e le famiglie
- Infine, ma determinante, con un riferimento diretto al tema dello "Sviluppo Sostenibile"

Le caratteristiche principali delle Città Amiche, posto che si presuppone in questa sede che il termine "amicizia" rimandi alla fruibilità, possibilità di vita sana, ambiente educante ed educativo e quindi, per prossimità diretta, al concetto largo di "sostenibilità", possono essere rintracciate (seppur non solo) in:

- Ambienti urbani che considerino i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze "cittadini" legittimi degli stessi e in cui le occasioni loro riferite non siano secondarie e/o estemporanee: spazi verdi

organizzati e non; mobilità sostenibile, percorsi sicuri a piedi e con mezzi ecologici; servizi culturali accoglienti; occasioni (e promozione) di gioco e ludicità; occasioni di aggregazione libera e informale; diffusione di scuole e loro apertura al territorio

- Attenzione alla costruzione di reti educanti e “patti educativi”, con integrazione fra area pubblica, terzo settore, famiglie
- Diffusione di esperienze di partecipazione e ascolto (Consigli Comunali – Municipali – di Ragazzi e Ragazze, partecipazione/ascolto a scuola, disponibilità a riprogettare spazi e occasioni urbane a partire dalle istanze dei minorenni)
- Presenza e varietà di occasioni educative non formali, del tempo libero, estive, culturali, di eventi dedicati all’infanzia e all’adolescenza
- Organizzazione funzionale delle strutture decisionali e amministrative delle città tali da poter attivare progettualità integrate per l’infanzia e l’adolescenza
- Approfondimento consapevole del rapporto fra sviluppo economico di una comunità e ricadute sulla popolazione minorile e sulla vita delle famiglie
- Servizi e occasioni per la fascia 0/6 anni
- Accessibilità e varietà dei trasporti pubblici e della mobilità di ragazzi e ragazze, mezzi ecologici, pedibus...
- Collegamento osmotico fra i contesti più urbanizzati e gli ambiti rurali/naturali (compresi litorali, percorsi montani, ambienti fluviali e palustri)
- Riconoscimento e valorizzazione delle risorse naturalistiche, culturali, storiche e archeologiche del Paese
- Presenza di studi, ricerche, documentazione circa l’impatto dello sviluppo dei contesti urbani sulla vita dei minorenni e delle famiglie (studi universitari, attenzione al tema nei curricula formativi di progettisti e urbanisti, etc.)

L’evento pandemico del 2020 e il suo perdurare hanno inoltre messo in evidenza l’importanza dei contesti di vita “prossimali”, per i minorenni e per le famiglie. La disponibilità di parchi, percorsi, aree verdi, quartieri vivibili; possibilità di movimento e gioco e anche la qualità di ambienti domestici (non secondaria osservazione se si pensa ai compiti di regia, programmazione e progettazione urbana di enti locali e regionali in riferimento agli insediamenti abitativi, popolari e non); la vicinanza di servizi e scuole; la qualità dei trasporti... tutti questi elementi hanno messo ancor più in evidenza la necessità di attivare progettazioni e riprogettazioni

diffuse, nazionali/regionali/cittadine ma anche “rionali” e l’utilità di considerare la natura eminentemente “educativa” (ed educante) dei contesti di vita¹⁰³.

Quanto sopra, sia a partire dal suo percorso storico che focalizzando gli elementi che si pongono oggi all’attenzione, rimanda in modo diretto infine all’ambito e al percorso di Agenda 2030.

Un possibile orizzonte: Agenda 2030

Oltre ai riferimenti tuttora attivi e vitali legati allo sviluppo delle CFC¹⁰⁴, un evidente elemento di novità risiede nella prospettiva di Agenda 2030¹⁰⁵, che progressivamente dal 2015 ha preso campo a livello nazionale e internazionale, fornendo un sistema accreditato di lettura dei fenomeni e una prospettiva che supera l’esperienza di Agenda 21.

Un possibile approdo del discorso sulle CFC può essere correlato a questo ambito, peraltro variamente e ampiamente richiamato in numerose esperienze collegate al tema della città e dei bambini/bambine, ragazzi/ragazze.

In questa sede, si ricorda la struttura di Agenda 2030 in 17 “SDGs” (Sustainable Development Goals – Obiettivi di Sviluppo Sostenibile) sotto riportati:



¹⁰³ Sono evidenti i richiami di questo paragrafo con i temi dei diritti, del gioco, della partecipazione, del ruolo degli enti pubblici, dell’organizzazione dei servizi in generale che sono sviluppati in altre parti del presente manuale.

¹⁰⁴ Unicef e altri, si veda sopra.

¹⁰⁵ Si riporta in questa sede il collegamento all’Alleanza italiana per lo Sviluppo Sostenibile: <https://asvis.it/agenda-2030/>

Si ricorda ancora, in questa sede, che è stato autorevolmente sviluppato uno “strumento di conversione”, che individua – a partire dagli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile e dei target di Agenda 2030 – i corrispondenti diritti dell’infanzia e dell’adolescenza espressi nella Convenzione ONU sui diritti del fanciullo del 1989 (legge nel nostro Paese dal 1991). Tale lavoro di “mappatura” e “conversione” è riconducibile al lavoro di Unicef a livello internazionale¹⁰⁶. Lo strumento di collegamento diretto fra gli SDGs (e i target) di Agenda 2030 e i diritti dell’infanzia e dell’adolescenza della CRC è disponibile online¹⁰⁷, insieme a una molteplicità di esempi e buone prassi di “engagement” dell’infanzia e dell’adolescenza nei processi e progetti di Sviluppo Sostenibile. La prospettiva dello Sviluppo Sostenibile è tuttora in via di evoluzione e si possono prevedere ulteriori approfondimenti e strade operative e di lavoro. In ogni caso, guardando all’esperienza italiana, vi è la speranza che le molteplici filiere di lavoro, studio, implementazione di prassi che sono succedute negli ultimi 30 anni possano trovare una sintesi e che le strade possano di nuovo incrociarsi tesaurizzando i saperi. Anche per questa ragione è importante e fondamentale continuare a sviluppare idee, progettazioni, sperimentazioni rispetto alle città, ai bambini e alle bambine e ragazzi e ragazze; e al rapporto che vi è fra di loro.

14.3.3

Esempi, esperienze ...

In aggiunta a quanto già richiamato in altri capitoli di questo manuale in relazione ai Consigli dei Ragazzi, al rapporto fra città e gioco, mobilità, aggregazione e ai diritti, si recuperano in questa sede due esempi:

- Uno è collegato allo sviluppo degli strumenti di Amministrazione Condivisa¹⁰⁸ e al riconoscimento dello status particolare – e di interesse comunitario – dei beni pubblici. L’educazione, la città, lo sviluppo sostenibile possono essere considerati “beni pubblici” (ancorché immateriali) così come possono essere considerati “beni pubblici” (materiali) spazi, parchi, monumenti, aree urbane e non. Con gli strumenti dell’Amministrazione condivisa, che

¹⁰⁶ <https://www.unicef.org/sdgs>

¹⁰⁷ <https://www.unicef.org/documents/mapping-global-goals-sustainable-development-and-convention-rights-child>

¹⁰⁸ <https://www.labsus.org/tag/fondazione-di-partecipazione/>

possono anche essere estesi ai minorenni¹⁰⁹, è possibile attivare processi e progetti inerenti direttamente l’infanzia e l’adolescenza e lo sviluppo sostenibile.

- Un secondo esempio è collegato alla nascente esperienza della “Scuola Sconfinata”¹¹⁰, che persegue l’orizzonte non solo di una scuola che opera “con” e “nel” territorio nell’ambito della sua mission di educazione formale ma che recupera anche il portato ideale e metodologico dell’integrazione fra apprendimenti formali e non formali/informali nell’ottica del Sistema Formativo Integrato e nella prospettiva della Comunità educante. Questo progetto è coerente con l’impostazione “integrata” ed educativa alla base dei contesti di “città amiche – e sostenibili – amiche delle bambine e dei bambini.

Parole bambine

Possono esserci per e intorno allo Sviluppo Sostenibile parole bambine, giovani. Eppure non minori. È il caso del Movimento di Fridays For Future¹¹¹ e della sua genesi. A partire da una adolescente, solitaria eppure in un contesto (prima familiare e quindi comunitario) non sordo, ha trovato il modo di dare parola a minorenni, impegnati, attenti, sicuramente sulla via della ricerca della consapevolezza eppure così sorprendentemente più consapevoli di numerosi adulti. Parole bambine e giovani, ma appunto parole non minori, che possono anche essere cantate¹¹².

14.4

Azioni di sistema e microprogetti per l’autonomia degli adolescenti

Questo contributo, inserito all’interno del capitolo dedicato al “Tempo libero”, vuol ricordare che anche questo tipo di interventi devono rientrare nei piani territoriali di intervento per l’infanzia e l’adolescenza, in sinergia con enti locali e territoriali.

¹⁰⁹ È il caso del Regolamento beni comuni – strumento di amministrazione condivisa – della città di Genova (<https://smart.comune.genova.it/node/879>); questo esempio costituisce un precedente, replicabile.

¹¹⁰ <https://fondazionefeltrinelli.it/eventi/la-scuola-sconfinata-forum-9-novembre/>

¹¹¹ <https://fridaysforfutureitalia.it>

¹¹² <https://www.youtube.com/watch?v=pTPt3h8OBMU> (sing for the climate / do it now)

Il progetto sperimentale *Giovani Esperienze Trasformative di Utilità sociale e Partecipazione* (da qui Get Up) – fu promosso dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali in collaborazione con il Ministero dell’istruzione, dell’università e della ricerca e l’Istituto degli Innocenti – all’interno del Tavolo di coordinamento della l. 285/97. La sua evoluzione è stata naturalmente prevista all’interno del Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2021-23 “scheda di intervento 2.7.5 Promozione rapporti scuola territorio - Get Up” e con il Piano di azione nazionale per l’Attuazione della Garanzia Infanzia - PANGI attuativo della Raccomandazione europea per la Garanzia Infanzia. Grazie a questa spinta, i progetti Get Up sono stati focalizzati sullo sviluppo della partecipazione attiva, del protagonismo e dell’autonomia degli adolescenti, in una prospettiva che promuove l’utilità sociale del loro agire. Inoltre, in questo framework dedicato a questo target d’età, si inserisce, nel 2024, la Linea 2 – Aggregazione e accompagnamento socioeducativo ed educativa di strada dell’Avviso DesTEENazione-Desideri in azione, da finanziare a valere sulle risorse del Programma Nazionale Inclusione e Lotta alla povertà 2021-2027 che prevede l’attuazione di una serie di interventi che intendono avvicinare e sostenere, con azioni di natura educativa, preadolescenti e adolescenti che vivono incertezze e fragilità nei loro processi di crescita, con riferimento, in particolare, alle aree comportamentali o alla sfera relazionale. Le attività devono essere realizzate all’interno di un forte legame di collaborazione tra la scuola e il territorio, con l’obiettivo di promuovere i diritti, l’inclusione sociale e contrastare la dispersione e l’abbandono scolastico. Tra le azioni previste dalla Linea 2, c’è la promozione delle competenze degli adolescenti con i progetti Get UP, ogni progetto avrà la durata di 12 mesi, eventualmente prorogabili, ed è previsto un sostegno economico (da specificare a cura del livello locale), per un massimo di 5 progetti a territorio.

Get Up nasce e prosegue con gli obiettivi di:

- Sostenere e promuovere le capacità di auto-organizzazione, autonomia e assunzione di responsabilità da parte degli adolescenti;
- Far sì che ragazzi e ragazze adolescenti possano, attraverso la partecipazione al progetto sperimentale, sviluppare maggior competenze e conoscenze che siano riconosciute e spendibili nella propria vita formativa e lavorativa, soprattutto nell’ottica di favorire una maggiore consapevolezza delle proprie possibilità che consenta loro di avere un approccio proattivo verso il proprio futuro formativo e professionale;

- Valorizzare il contesto scolastico come luogo ideativo di progetti che mirino a coinvolgere i territori e il tessuto locale in una prospettiva di utilità sociale e di rafforzamento del legame di cittadinanza. L’individuazione di modalità innovative di coinvolgimento fra scuola e territorio è, infatti, una delle sfide del progetto;
- Valorizzare attraverso i centri territoriali d’aggregazione giovanile la relazione fra giovani e contesto locale al fine di promuovere il protagonismo, la partecipazione e soprattutto l’attivismo da parte degli adolescenti nel contribuire in maniera sensibile al miglioramento del proprio contesto locale di riferimento;
- Favorire una riflessione e una condivisione sul piano teorico-metodologico rispetto alla programmazione e l’attuazione di interventi rivolti ad adolescenti che abbiano come finalità quella di sostenere e rilanciare le capacità di auto-organizzazione, autonomia e assunzione di responsabilità dei ragazzi.

All’atto pratico la realizzazione di Get Up parte dunque da una stretta sinergia fra: il supporto tecnico scientifico offerto dall’Istituto degli Innocenti, i comuni interessati e il Ministero del lavoro e delle politiche sociali. Di seguito saranno evidenziati i principali passaggi da seguire per la corretta implementazione del progetto. Proseguirà dunque all’interno del quadro del PN Inclusione rivolgendosi agli Ambiti Territoriali Sociali (ATS) beneficiari, supportati dall’accompagnamento tematico dell’Istituto degli Innocenti e dall’AdG del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, per promuovere, nei ragazzi e nelle ragazze, l’autonomia, la capacità di agire nei propri contesti di vita, la partecipazione e l’inclusione sociale.

La **prima fase** implica la comunicazione e la promozione da parte dei responsabili degli Spazi multifunzionali DesTEENazione, agli istituti scolastici o in alternativa i centri territoriali di aggregazione giovanile in cui realizzare le attività.

In coerenza con gli obiettivi, i gruppi di ragazzi e ragazze saranno sollecitati e accompagnati dal supporto del facilitatore verso:

- la creazione di associazioni cooperative scolastiche;
- oppure:
- l’elaborazione di progetti di Service Learning che avranno finalità sociali.

I progetti possono essere svolti:

- all'interno di classi target o gruppi interclasse oppure:

- non all'interno di un contesto scolastico, bensì di un gruppo di adolescenti già esistente e facente capo ad attività territoriali. Questa opzione può essere scelta in alcuni casi specifici e allorché la città decida di sperimentarsi sulla modalità del *Service Learning*.

I gruppi di ragazzi dovranno essere composti da:

- per le scuole, un minimo di 20 ad un massimo di 50 ragazzi e ragazze per gruppo;
- per i gruppi territoriali, un minimo di 15 ad un massimo di 30 ragazzi e ragazze per gruppo.

La sperimentazione sarà considerata sostenibile se nel corso del progetto si manterrà almeno il 50% del gruppo iniziale. Nei mesi di attuazione sarà possibile prevedere il coinvolgimento di altri ragazzi e ragazze, tuttavia, come detto in precedenza, il turnover non potrà superare il 50% del gruppo originario.

È importante che i ragazzi siano informati direttamente della possibilità di proporre e partecipare ai progetti locali (ad esempio tramite affissione di avvisi a scuola) in modo da limitare, in questa fase, la mediazione istituzionale (Comuni, scuola ecc.) e favorendo fin da subito un loro coinvolgimento diretto.

Successivamente alle scelte organizzative prende avvio una seconda macro-fase all'interno della quale si svolgono concretamente le attività del progetto. Per la corretta realizzazione del progetto si susseguono tre principali momenti che scandiscono il percorso e le attività che i ragazzi che prendono parte a Get Up devono svolgere.

A. Inizialmente ai ragazzi è richiesto di effettuare delle ricognizioni, o delle piccole indagini per rilevare dei bisogni inespressi del proprio contesto sociale e comunitario. Questa fase preparatoria riveste un ruolo fondamentale in quanto consente ai ragazzi di rilevare e successivamente incardinare le attività progettuali in una cornice che presuppone lo svolgimento di azioni di utilità sociale aventi una ricaduta a carattere comunitario.

B. All'attività di ricognizione dei bisogni consegue la vera e propria stesura del progetto da sottoporre al vaglio dell'amministrazione locale, la quale accertate le modalità, gli scopi e la loro coerenza con gli obiettivi di utilità sociale, provvede a erogare il budget per la realizzazione delle attività progettuali. L'ideazione e la stesura del progetto deve essere interamente affidata all'autonoma decisionalità dei ragazzi, i quali, a partire dai bisogni individuati, sono chiamati a decidere **cosa** fare ma soprattutto **come** farlo, avendo piena autonomia rispetto alla definizione delle modalità attuative del progetto e sulle tipologie di azioni da condurre.

C. Successivamente all'approvazione del progetto prendono avvio nel concreto le attività. Inizialmente i ragazzi sono chiamati a pianificare lo svolgimento di attività, ponendosi degli obiettivi tangibili e monitorabili. Parallelamente è auspicabile che si verifichi internamente al gruppo una divisione per ruoli e responsabilità al fine di strutturare al meglio le azioni da intraprendere durante il percorso.

Particolarmente rilevante durante la fase operativa è la gestione delle risorse economiche a disposizione di ogni progetto, che deve essere svolta in maniera autonoma da parte dei ragazzi, l'intento è infatti quello di diffondere senso di responsabilità e partecipazione attiva da parte di tutto il gruppo di lavoro.

In questo scenario, i docenti, gli educatori che svolgono il ruolo di facilitatori, e le amministrazioni cittadine hanno il compito di accompagnare e sostenere la progettazione, assumendo un ruolo comprimario prefigurandosi come dei supporti e delle risorse, senza in alcun modo condizionare eccessivamente le scelte e le idee dei ragazzi. Il suddetto aspetto rappresenta un nodo cruciale per la corretta realizzazione di Get Up, in quanto il progetto muove dalla convinzione che occorre provare a sperimentare nuove modalità di interazione tra mondo degli adulti e dei ragazzi, consentendogli così di potersi mettere realmente in gioco e di crescere acquisendo nuove competenze.

L'intero percorso progettuale è costruito per creare continue occasioni nelle quali affrontare problemi e proporre delle soluzioni. L'elemento di innovazione proposto risiede proprio nel carattere "rivoluzionario" diretto a favorire una relazione più paritetica fra adulti e ragazzi, capace di riformulare un patto intergenerazionale abile nel ristabilire nuove dinamiche d'interazione e di relazione fra adolescenti e adulti.

All'interno di Get Up a essere rilevante non è tanto il raggiungimento degli obiettivi quanto piuttosto la dimensione esperienziale svolta durante il percorso, all'interno del quale è contemplato il fallimento, la rimodulazione o il non adempimento degli obiettivi, purché sia frutto di scelte autonome da parte dei ragazzi partecipanti.

La **terza fase** consiste sostanzialmente nel bilancio conclusivo dell'acquisizione di competenze nonché in una loro ricaduta, tanto fra i partecipanti quanto sulla comunità locale nel quale si è andato a realizzare il progetto. Questo aspetto è particolarmente rilevante per un progetto come Get Up che mediante le azioni progettuali promosse dai ragazzi si prefigge di produrre un impatto sociale a vantaggio di tutti i soggetti aderenti alla comunità di riferimento. Per tale ragione l'intera architettura del progetto è volta a costruire partnership, sinergie e relazioni collaborative fra soggetti del terzo settore, amministrazioni locali e scuola, ritenendo la comunità educante un soggetto essenziale nella promozione di attività d'utilità sociale. Per ottenere questi risultati Get Up si dota di una *governance* multilivello capace d'indirizzare e coordinare i macro-processi che ne guidano la strutturazione.

La *governance* del progetto si articola in una struttura bidimensionale suddivisa in due componenti, una rappresentata principalmente da responsabili e figure chiave del territorio coinvolte nella gestione dei progetti (Comitato paritetico territoriale) finalizzata a dare indirizzi, definire i criteri e gli strumenti di monitoraggio e valutazione e supportare la realizzazione delle progettualità; e una composta in maggior numero dai giovani coinvolti (Comitato dei Beneficiari) impegnati/e in prima linea nella definizione e attuazione delle attività ed alcune figure educative a loro supporto.

Figure chiave saranno il Referente Locale (Coordinatore tecnico) e il Referente dell'ATS, che verranno impegnati nel supporto e nella verifica di fattibilità delle attività progettuali e rappresenteranno delle figure di snodo e coordinamento all'interno del proprio gruppo di lavoro.

Il service learning e le Associazioni cooperative scolastiche di Get Up

A. «Il service learning è una metodologia di insegnamento che combina lo studio, che avviene all'interno della scuola, con l'impegno in favore della comunità locale. Affinché si possa parlare effettivamente di Service Learning occorre che questo legame non sia casuale o sporadico, ma che lo studio sia effettivamente

finalizzato a dare un contributo alla soluzione di un problema reale della comunità locale» (Vigilante, 2014: 155)¹¹³.

Partendo da questa definizione il *service learning* può essere inteso come una metodologia educativa mediante la quale sviluppare delle attività formative capaci di porre in relazione le competenze apprese attraverso lo studio scolastico, con aspetti e bisogni propri della comunità locale. A essere centrale è la relazione fra scuola e comunità, favorendo un impegno nello sviluppare delle azioni di utilità sociale che provengano direttamente da rilevazioni di bisogni da parte dei ragazzi che svolgono il percorso di *service learning*. Questa metodologia è particolarmente significativa tanto per la valorizzazione di competenze trasversali, favorendo il connubio fra teoria e pratica, sia per la diffusione di sentimenti di solidarietà, reciprocità ed educazione civica negli studenti che lo praticano.

B. Implicitamente le *associazioni cooperative scolastiche* sviluppatasi all'interno di Get Up poggiano i propri fondamenti su degli orientamenti propri dell'educazione cooperativa, ovvero una forma di apprendimento che si basa su valori e principi propri della pratica e della coscienza cooperativa. All'interno della progettazione ai ragazzi è stata offerta la possibilità di sviluppare le attività da loro proposte strutturandosi come una vera e propria cooperativa, dotandosi dunque di uno statuto, di un'assemblea dei soci, di un presidente, un tesoriere e di un consiglio di amministrazione, elementi fondamentali per il funzionamento stesso dell'associazione cooperativa.

Lo strutturarsi secondo modelli organizzativi cooperativistici permette di sviluppare negli studenti il senso di solidarietà, la partecipazione attiva e i valori della democrazia, la capacità di autogestione. Un ulteriore aspetto ascrivibile a questo genere di esperienze educative è la propensione a sperimentare e ad acquisire competenze di natura trasversale dettate dalla condivisione della responsabilità e dalla relativa divisione del lavoro in gruppi nei quali si è chiamati a collaborare.

¹¹³ Vigilante, A. (2014). *Il service learning: come integrare l'apprendimento ed impegno sociale*. Educazione democratica, n. 4(7), p. 155-193.

Esperienze dei ragazzi e delle ragazze partecipanti a Get Up – Parte 1 –

In chiave riassuntiva i progetti sviluppati nell'arco della cornice Get Up possono essere riassunti nei seguenti macro-ambiti:

- Riqualificazione di spazi all'interno della scuola o adiacenti a essa;
- Promozione e valorizzazione del patrimonio storico-artistico;
- Produzione di beni;
- Integrazione e dialogo fra culture differenti;
- Peer education;
- Prevenzione e interventi socio-sanitari.

Riguardo ai progetti che si sono concentrati sullo sviluppo di interventi di riqualificazione, è evidente l'aver pensato il progetto partendo da un punto di partenza ben identificato in una problematica manifesta in quanto assai frequentemente fisicamente visibile e percepibile. Nonostante che il compito d'identificazione del "problema" su cui lavorare potesse essere in una certa misura più facile da rilevare, dall'altro lato il rischio corso è stato quello di fidarsi eccessivamente delle proprie percezioni e del proprio punto di vista, finendo con lo sviluppare degli interventi ritenuti utili unicamente dal gruppo promotore. Questo rischio è stato scongiurato tenendo ben a mente il concetto di utilità sociale e il doveroso impegno di lavorare in funzione di un arricchimento personale capace di garantire benessere e vantaggi diffusi anche e soprattutto per il prossimo. Un'ulteriore riflessione, insita nell'aver scelto di lavorare al fine di riqualificare qualcosa, è la stretta correlazione che questa attività possiede con il passato. È infatti sottinteso che tramite la riqualificazione si lavora in funzione di riallestire qualcosa di nuovo e proiettato al futuro partendo dal passato, ovvero da una rivalorizzazione di ciò che c'era già. Questa considerazione vale anche per i progetti che hanno mirato a valorizzare il patrimonio storico-artistico. In tal senso l'identificazione del problema nasce nel momento in cui ci si rende conto di essere in presenza di un patrimonio che non viene valorizzato. In questi casi l'impegno dei ragazzi si è fuso con il senso d'appartenenza, diretto a dar nuova linfa e valore a un insieme di elementi come spazi urbani, spazi scolastici, monumenti, luoghi d'interesse e patrimoni artistico-culturali.

Altri progetti hanno invece visto concretizzare la fatica del lavoro dei ragazzi nella produzione di beni. In questi casi la logica che ha guidato lo sviluppo del progetto è stata quella di produrre qualcosa a patto di avere una connessione con i bisogni e la realtà del luogo.

Esemplificativo di questo processo è la produzione di borracce che hanno accompagnato un processo di resa di un istituto scolastico *plastic free*.

Un iter simile è stato quello di un istituto alberghiero che ha valorizzato il terreno della propria scuola per coltivare erbe officinali e ortaggi che successivamente ha trasformato in prodotti gastronomici.

All'interno di Get Up non sono mancati neppure progetti a carattere innovativo. È questo il caso di un progetto promosso dai ragazzi di un istituto agrario, nel quale hanno sviluppato un metodo di coltivazione idroponico, volto a favorire il verde urbano e a poter consentire di far crescere piante in condizione di maggiori avversità climatiche e spaziali.

Un altro ambito d'intervento in cui si sono concentrati i progetti è stato quello dell'integrazione e del dialogo interculturale. Le proposte di lavoro afferenti a questo ambito hanno fin da subito ben espresso la necessità di "mettersi nei panni dell'altro", capovolgendo il proprio punto di vista per cercare di migliorare aspetti relazionali e sociali di vario tipo. Indipendentemente dal risultato, questa operazione è senza ombra di dubbio già di per sé un notevole esercizio di formazione, oltre che una buona pratica di protagonismo giovanile in quanto dalle azioni dei più giovani l'intera collettività può trarre esempio su come migliorare aspetti volti all'inclusione e alla solidarietà verso l'altro. Un discorso analogo può essere fatto per l'insieme dei progetti che hanno svolto attività di *peer education*, mediante la quale i ragazzi hanno avuto la possibilità di mettere al servizio degli altri le proprie competenze e sviluppare dei percorsi di formazione paritetica rivolti a bambine e bambini delle scuole primarie.

Il punto di vista dei ragazzi e delle ragazze – Parte 2 –

Dal materiale di ricerca collezionato direttamente a partire dal punto di vista dei ragazzi durante l'attuazione di Get Up è stato possibile sviluppare una riflessione circa gli aspetti che hanno caratterizzato l'andamento e la realizzazione delle singole progettualità.

Partendo dalle criticità riscontrate è emerso che la principale difficoltà incontrata è stata quella organizzativa riguardo l'autonoma divisione di ruoli e compiti. Gli effetti prodotti hanno portato a dover ripensare le modalità di realizzazione e gli obiettivi da perseguire con il progetto.

Indagando l'ambito inerente alle soluzioni messe in campo, è emerso che nella stragrande maggioranza dei casi la risoluzione ai problemi è arrivata grazie all'aiuto e al confronto con i facilitatori. L'emersione di questo aspetto suggerisce la bontà di combinare all'educazione scolastica anche attività educative non formali promosse da soggetti del terzo settore, favorendo una maggiore apertura della scuola verso la comunità.

A conclusione del progetto sono stati interpellati i ragazzi al fine di comprendere quali fossero i risultati ottenuti dall'esperienza. La restituzione ottenuta evidenzia che sono presenti due tipologie di risultati prodotti da Get Up. La prima tipologia riguarda le competenze personali acquisite grazie alle opportunità offerte da Get Up. Gran parte dei ragazzi hanno avuto la possibilità di parlare a un vasto pubblico, d'imparare a coordinare o coordinarsi con dei gruppi di lavoro, di confrontarsi con adulti ed esperti e con il relativo "mondo che li circonda", ampliando così le proprie conoscenze e i propri orizzonti. La seconda tipologia di risultati che i ragazzi si sentono di aver raggiunto e acquisito riguardano le dimensioni di educazione civica e di adesione comunitaria. Unanimemente tutti i gruppi in rappresentanza delle realtà Get Up hanno giudicato come risultato più importante l'utilità e l'impegno sociale profuso con le attività portate avanti attraverso i propri progetti. Per loro il più rilevante risultato è stato infatti quello di aver contribuito a realizzare qualcosa di significativo per soggetti "altri" a cui le azioni sono state rivolte, producendo dunque qualcosa capace di essere fruito e beneficiato dalla comunità locale di riferimento. L'emersione di quest'ultimo aspetto evidenzia, in chiave più generale, come il progetto sia riuscito a diffondere uno spirito di cittadinanza attiva e come quest'ultimo sia intersecato con un più ampio concetto di sostenibilità delle azioni profuse. Tra le questioni a cui i ragazzi hanno maggiormente posto attenzione rientra infatti non solo l'aver promosso dei progetti d'utilità civile, ma anche e soprattutto l'aver a cuore la prospettiva di sostenibilità futura delle azioni svolte e dei risultati ottenuti.