

- Osserva perché il gioco racconta.
- Predisporre spazi e materiali.
- Offre la condizione motivante all'avvio di un gioco (attraverso ad esempio commenti e verbalizzazioni non valutative) o interviene quando il gioco non decolla.
- Svolge la funzione di modulazione della frustrazione che il bambino può provare quando incontra l'errore o sperimenta il fallimento nell'uso degli strumenti, o la fatica della condivisione del gioco.
- Garantisce il mantenimento della cornice ludica quindi sostiene la regolamentazione del gioco. «Noi siamo animatori educatori quindi dobbiamo intervenire laddove ci accorgiamo che ci sono difficoltà o problemi, non dobbiamo solo divertirli e farli giocare. Il gioco è sempre educativo ovvero ogni gioco ha una regola ma la regola del gioco non è tanto per il gioco ma per la relazione e ogni relazione ha una regola; rispettare le regole significa rispettare il gioco e le relazioni» (Stefania Guccione - Palermo).
- Media le relazioni tra bambini sostenendo l'evoluzione delle situazioni conflittuali. Rispetto a questo punto la modalità d'intervento descritta è omogenea in tutti i progetti. L'intervento sul conflitto non è mai immediato, direttivo, perentorio, bensì si compone di un primo momento di attesa attenta allo sviluppo della dinamica conflittuale e poi di un momento di confronto: «li osserviamo e interveniamo solo se ci sono liti e anche rispetto a queste interveniamo solo se degenerano, l'inizio della lite la lasciamo gestire a loro, ci diamo il tempo di capire che direzione prende. Il secondo momento, se c'è, quello in cui è proprio inevitabile l'intervento dell'adulto, viene sviluppato al fine di sostenere la soluzione positiva e condivisa del conflitto se la questione non rientra nella gestione che ne fanno i bambini allora interviene l'adulto anche qui sempre dove strettamente necessario e sempre come mediatore senza andar lì a chiedere allora chi è stato ma chiedere loro cosa è successo? far sì che siano loro a rendersi conto e a risolvere» (Barbara Hoffman - Firenze).
- Nel gioco di finzione può favorire la connessione di diversi spunti dei bambini in una trama di gioco condivisa e articolata: «In genere l'adulto rilancia. Rilanciare è lavorare in quell'area grigia in cui il bambino potrebbe veder arricchito il proprio gioco con l'innesto di una figura proveniente da fuori. Questo può avvenire anche grazie a un coetaneo. L'adulto deve essere in grado di capire cosa il bambino stia facendo, questo è visibile nel gioco simbolico: se loro stanno giocando nella casetta e stanno giocando a fare i genitori, tu come adulto potresti inserirti porgendo una bambola se pensi che questo sia la cosa opportuna e osservare come questo viene ripreso ed elaborato dai bambini. Piuttosto che un ruolo propositivo stretto, nel senso di imporre una determinata attività si preferisce saper cogliere cosa il bambino sta chiedendo anche se non te lo chiede, arricchendo il suo bagaglio strutturale» (Adele Ansaldo - Genova).
- Partecipazione diretta dell'adulto in veste di co-attore/partner, regista del gioco: «...talvolta l'operatore nel gioco libero si lascia coinvolgere dai bambini solo se sono loro a chiedere che egli partecipi alla pari; altre volte resta a osservare i bambini che giocano. Nel gioco strutturato l'animatore propone più di un gioco e lascia scegliere ai bambini il gioco che in quel momento preferiscono. Talvolta partecipa semplicemente cercando di ricordare le regole di quel gioco» (Anna Maria Berardi - Roma).

A queste funzioni, come già indicato prese in prestito dal testo della Braga, se ne aggiunge un'altra:

- le interviste hanno mostrato, che in tutti i servizi o attività l'adulto che interviene in questo tipo di progetti è attivo contemporaneamente su almeno due gruppi di utenti: i bambini/ragazzi e i genitori, e in alcuni casi anche la comunità. Il modo in cui questo ruolo si esprime è di natura educativa e, specificatamente rispetto al gioco, si realizza nel promuovere il suo valore e sostenere il diritto al gioco.

In conclusione ciò che emerso dalle interviste che l'educatore, animatore, operatore, ludotecario, che dir si voglia, attiva molteplici e differenti registri in relazione al gioco che non implicano necessariamente né la sua partecipazione attiva al gioco stesso, né la proposizione di attività. La sua funzione precipua, dunque, il suo mandato educativo, non è definire programmazioni o proporre efficienti agende di attività e laboratori, piuttosto essa consta nel creare ambienti/situazioni fisiche ed emozionali a cui bambini e ragazzi possono liberamente accedere e in esse essere sensibile osservatore e presenza coinvolta anche se non necessariamente partecipa al gioco.

2.4 Il rischio

Uno degli argomenti che ha presentato maggiori spinosità e contraddizioni è stato quello della dimensione del rischio. Ci si riferisce qui sia al livello di rischio a cui possono accedere i bambini quando giocano in presenza di adulti, sia al livello di rischio che il soggetto adulto è disposto ad assumersi quando è in presenza di un gruppo di bambini di cui responsabile. Questo aspetto è emerso nel momento in cui siamo andati a ragionare del cosiddetto "gioco libero", che però tanto libero non sembra essere dato che esso è sempre e comunque realizzato in presenza di adulti. In molti contesti infatti con il termine di gioco libero si intende il gioco non strutturato e non direttamente condotto dall'adulto. Il gioco libero (si potrebbe anche togliere l'aggettivo libero parlando semplicemente di gioco ma l'aggettivo si è reso necessario dal momento che il gioco è divenuta un'area di attività professionale in cui adulti esperti intervengono) in realtà si caratterizza per:

- la spontaneità;
- l'essere intrinsecamente motivato (effetto cioè di una pulsione personale);
- l'autonomia;
- l'autorganizzazione;
- la creatività del soggetto che sta giocando.

Sono queste qualità che si esprimono perché il gioco è liberamente scelto (nel luogo, nei tempi, nei modi, nella compagnia).

Nell'analisi del gioco non strutturato e non condotto direttamente da adulti (preferiamo questa dicitura) che si realizza nei servizi, è dunque emersa una grossa questione che ha reso subito evidente una disomogeneità di approcci. Tale diversità è legata a molteplici fattori. Alcuni esplicitati in sede di intervista altri implicitamente dichiarati. Di seguito approfondiremo i più discussi.

Il primo fattore dichiarato consapevolmente che crea lo scarto tra ciò che è permesso e ciò che non lo è, e a quale livello di rischio è possibile accedere, riguarda l'età delle operatrici e degli operatori.

Le insegnanti hanno un'età media tra 50 e 55 anni mentre il terzo settore ha personale molto più giovane, in più è costituito da ragazze e ragazzi. Nell'atteggiamento i ragazzi sono molto più spigliati, osano un po' di più mentre le maestre sono più restie a far grandi cose, hanno paura che i bambini si possano fare male... Il personale più giovane ad esempio... escono dalla scuola, portano i bambini fuori, non hanno paura di uscire dalla scuola, tengono e permettono attività anche più impegnative a livello fisico. Portare 20 bambini al mare tutto il giorno significa giocare a calcio con loro, significa chiedere un grosso investimento al corpo dell'adulto mentre le

persone che sono più anziane non lo fanno più, non sono più disposte a farlo perché non ce la fanno (Adele Ansaldo – Genova).

L'età degli adulti che accompagnano i bambini nelle loro esperienze educative e ludiche è un fattore sulla base del quale consapevolmente, oppure no, viene determinato ciò che è consentito fare a livello fisico o meno.

Il secondo fattore, che incide sul livello di possibilità di mettersi alla prova fisicamente come individuo e/o come gruppo nel gioco, è il numero complessivo degli utenti presenti in un dato momento all'interno o all'esterno della struttura che li accoglie. Si rende evidente, in altre parole, che quanto più grande è il numero di utenti, tanto più cresce l'ansia di genitori e adulti referenti per l'incolumità di bambini e ragazzi. Questa comprensibile preoccupazione produce a sua volta un aumento di divieti e di esclusione di possibilità:

Noi non abbiamo mai detto questo gioco non si può fare però quando c'è affollamento, tipo 100 bambini nello stesso momento, non mettiamo a disposizione le palle, ci sono cose che evitiamo" (Barbara Hoffman – Firenze);

È vietato andare sugli alberi e giocare a nascondino, questi giochi sono proibiti perché noi abbiamo una frequenza giornaliera di bambini che varia dai 35 agli 80, siamo in un parco pubblico molto grande e non frequentato esclusivamente da noi abbiamo paura di perderli. Loro possono anche fare giochi liberi ma devono essere sempre visibili da noi (Stefania Guccione – Palermo).

La criticità in tema di rischio diventa ancora più cogente quando incontriamo chi progetta con bambini e ragazzi spazi gioco e di socializzazione a loro dedicati.

In questo momento, per noi, il tema del rischio è uno dei temi chiave nel senso che noi siamo tra l'incudine e il martello cioè tra la volontà degli utenti che rappresentiamo, e quindi di avere spazi innovativi, la difficoltà di crearli e il vincolo legato a un'applicazione pedestre delle norme di sicurezza. Mettere in sicurezza tutto significa, nella pratica, mettere in sicurezza tutto il circuito degli adulti che ruotano intorno ai bambini e che lavorano nella pubblica amministrazione; questo è il nostro più grande problema. Più volte io qui a Torino ho spinto sul fatto che si organizzasse un focus specifico sul rischio, ma anche con chi si occupa di questo dal punto di vista legale, perché questo sta diventando un nodo sempre più stringente. Teoricamente, dovremmo progettare spazi assolutamente artificiali eliminando tutti i punti critici possibili e immaginabili (Pier Luigi Turi - Torino Laboratorio città sostenibile).

Ognuna di queste testimonianze rivela come la gestione del rischio è nelle mani di adulti e risponde prevalentemente a loro specifiche esigenze. Ciò che si rende evidente è che l'elemento di criticità che sta al fondo di ogni pratica e di ogni riflessione ruota intorno al migliore interesse del fanciullo: in ambito ludico (e quindi educativo, sociale, fisiologico, emotivo ecc.) qual è il miglior interesse del fanciullo: creare spazi che garantiscono sicurezza o permettere il rischio? La domanda per come posta in questo momento serve solo a rendere chiaro quali sono le questioni in gioco in maniera semplicistica. La risposta o le risposte infatti non nascono da una formulazione contrapposta dei termini della questione, piuttosto dalla riflessione su alcuni punti chiave.

Primo punto, il gioco non è sempre un'attività serena. La conoscenza critico/pratica del gioco include infatti la consapevolezza che il gioco non è sempre solo carino e tranquillo; esso talvolta può comportare conflitto, urla, pianti, la fine di amicizie. *Conditio sine qua non* perché un gioco sia tale è che mantenga il carattere di imprevedibilità, incertezza, modificabilità che il bambino e l'adolescente cercano nel loro tempo di gioco. La dimensione di novità e di imprevisto arriva in alcuni casi a essere rischio sia fisico che emozionale. Il gioco deve mantenere questa dimensione in sé perché essa svolge una funzione importantissima: quella di palestra protetta per l'allenamento (nella sua accezione di espressione ed esperienza) delle emozioni forti (paura, ansia, gioia, tristezza, rabbia) e

delle capacità fisiche. Giocare a incontrare dimensioni più difficili di quelle che normalmente un bambino sa affrontare significa mettere alla prova la propria forza, la propria vulnerabilità, la propria capacità di tollerare la frustrazione. Rischiare, provare a salire sull'albero, scendere dallo scivolo a testa in giù, salire sul punto più alto della struttura che contiene i libri che vanno in prestito, o correre in bici sono tutti modi, comunque, per mettere alla prova la capacità di avere il controllo della situazione. Controllo, sicurezza, conoscenza di sé (fisica ed emotiva), sviluppo della capacità di far fronte all'incertezza, alla sorpresa, alla stanchezza, allo svantaggio sono l'altra faccia della medaglia del rischio.

Il secondo punto riguarda la consapevolezza che quanto più ci si allena e quindi si incontra il proprio margine di rischio tanto meno si rischia di farsi male: il corpo per diventare esperto, ovvero per esprimere le proprie risposte dinamiche, intelligenti, e adattive, ha bisogno di reiterare le situazioni più difficili, quelle più impegnative e rischiose, per questo per quanto gli adulti mettano regole su regole, o divieti su divieti, non appena essi sono assenti o più semplicemente disattenti, i bambini e gli adolescenti riprovano a salire sugli alberi, correre in bicicletta ecc.: perché comprendono, fisicamente, che conquistare il controllo passa solo dal vivere e rivivere la paura e l'incertezza. Il terzo punto chiave riguarda il riconoscere che la dimensione del rischio è soggettiva perché legata al livello di conoscenza/competenza a cui ogni bambino/ragazzo si trova. Ciò interroga sull'utilità di alcune regole date per tutti come quella, ad esempio, di non salire sugli alberi, nello stesso contesto si trovano, infatti, bambini che a tre anni tentano di salire sugli alberi e bambini di dieci che nemmeno lo pensano.

Il rischio dunque è strettamente interrelato alla crescita; il che significa che intervenire su di esso con divieti generali, equivale a intervenire maldestramente sullo sviluppo di ogni bambino. Nel testo *Managing risk in play provision* (Ball, Gill, Spiegel, 2008) viene sottolineato come il rischio sia un bisogno e una dimensione ricercata dai bambini nel gioco. In virtù di questo la sola progettazione dei parchi gioco riconosciuta è quella che risponde a due caratteristiche: che sia partecipata (ovvero condivisa con bambini e ragazzi); e che non escluda bensì consideri il rischio come elemento da inserire nello spazio pubblico dei giochi all'aperto. L'orientamento culturale che caratterizza questo approccio non è quindi quello di eliminare (o far finta di poter eliminare) il rischio nella pratica del gioco piuttosto, di esserne consapevoli e gestire il livello di rischio presente in ogni attrezzo o struttura progettata. Ciò implica l'attivazione di un processo lungo e di vasto raggio che porta alla consapevolezza e quindi all'assunzione di responsabilità da parte di tutti i soggetti della comunità che quello spazio pubblico vivono.

2.5 Lo spazio

Sempre intorno al ragionamento sul gioco libero e la sua effettiva "disponibilità" nelle strutture dedicate al gioco, la riflessione si è fatta più serrata rispetto alla considerazione sull'effettiva disponibilità nell'ambiente di vita urbano comune ai bambini e agli adolescenti che risiedono nelle città riservatarie. Si illustra quanto emerso riprendendo brevemente quanto già indicato all'inizio del presente contributo, ovvero la pervasività e l'ubiquità del gioco per i bambini e gli adolescenti. I soggetti in età evolutiva giocano dovunque e per questo hanno bisogno di accedere a una diversità di spazi al fine di poter godere appieno del loro diritto al gioco. In altre parole bambini e adolescenti hanno bisogno di spazi aperti, spazi chiusi, spazi strutturati ma anche non strutturati, spazi artificiali ma anche e soprattutto spazi naturali.

Ciò che invece risalta nelle testimonianze dei referenti dei progetti è l'assoluta limitatezza degli spazi accessibili e l'evidente vivibilità coatta di quelli frequentati. Per i bambini della prima infanzia e della fascia della scuola dell'obbligo (in alcuni casi preadolescenti compresi), in genere, il gioco nello spazio pubblico è vissuto e incontrato

negli spazi definiti e riconosciuti formalmente dagli adulti, ovvero gli spazi specificatamente addetti a espletare questo ruolo: ludoteche, centri gioco e parchi pubblici attrezzati, dove il presidio del luogo è garantito da una o più presenze adulte. Solo in un caso, il progetto Spazio aperto (Torino), il gioco si realizza in strada.

Ciò che è dato osservare quotidianamente nelle nostre città è il significativo impatto che la qualità del contesto che circonda bambini e ragazzi ha sulla loro reale possibilità di trovare spazi e tempi da dedicare al gioco. Sono prese ad esempio due testimonianze che pur realizzandosi in località assai distanti tra loro esprimono un effetto comune...

Il gioco libero nel gruppo di adolescenti di questo centro è caratterizzato dalla canonica partita di calcio. Uno dei limiti delle attività di movimento in questo centro è proprio questo: la fattura dello spazio circostante non permette nulla di alternativo se non il calcio nel senso che in altri Comuni ho avuto la possibilità di proporre attività alternative perché la logistica lo consentiva erano infatti piccoli Comuni contenti di contribuire a organizzare mini campi da beach volley fatti in casa, realizzati con un camion di sabbia, due pali e una rete ma veramente efficaci perché questa proposta era partecipatissima dalla componente femminile. In questo centro ci sono sia ragazzi che ragazze ma la disponibilità qui del campo da calcetto crea una dinamica che io detesto: ovvero i ragazzi che giocano e le ragazze a bordo campo (Claudio Zasso - Cagliari).

Il nostro lavoro è nello spazio pubblico uno, ad esempio, in Piazza Zara, l'altro si trova in un'area detta Quinto Padiglione che si trova nel parco del Valentino uno dei più grandi parchi cittadini, sono due aree che si trovano nella Circoscrizione 8 di Torino. Il primo spazio attrezzato con un'area per bambini e un'area per lo skate e per il pattinaggio dove convergono anche giovani che praticano discipline sportive tipo parkour, skate, BMX ecc.; il secondo è semplicemente una superficie piana. Nel primo spazio i ragazzi giocano a molte cose nel secondo, si gioca solo a pallone. I ragazzi di piazza Zara sono più dinamici mentre quelli del V Padiglione sono più statici stanziali sulle panchine chiacchierano e stanno lì, usano lo spazio pubblico, soprattutto i maschi, per il gioco del calcio. Le ragazze non giocano, stanno ai margini, assistono e chiacchierano. Il gioco crea relazioni e gli spazi attrezzati favoriscono il gioco. Se lo spazio invece è destrutturato e vuoto, allora non stimola. Se lo spazio è allestito anche con elementi molto poveri, con finalità e materiali non così definiti, esso comunque invita al gioco e i ragazzi a essere attivi. Lo spazio non deve necessariamente essere uno spazio con le porte di calcio o la rampa da skate, oppure la pista di pattinaggio o il canestro; lo spazio anche se non avesse elementi ludico-sportivi ma fosse uno spazio con gradinate, collinette, tavoli, sedute ecc. sarebbe comunque uno spazio che invita i ragazzi a interpretare quel luogo e dargli una vocazione (Massimo Aghilar - Torino Spazio aperto).

Ovviamente per definire una correlazione positiva tra qualità dello spazio, tipologia di gioco realizzabile e frequentazione femminile adolescenti dovremmo svolgere ben più lunghe e approfondite analisi; ciò che qui ci interessa semplicemente sottolineare è che nella riflessione condivisa sulla qualità degli spazi e di come questi influenzino il vivere la città, il proprio spazio di libertà e quindi anche di gioco l'organizzazione dello spazio (non solo il piano urbanistico e del traffico) produce ricadute che penalizzano particolari gruppi di soggetti, in questo caso, è emerso, il gruppo femminile.

Nel testo *Play for a change* (Lester, Russell, 2008) vengono indicati numerosi fattori che concorrono a modificare in maniera negativa la qualità di relazione che un bambino o un adolescente hanno con il proprio ambiente di vita; in particolare, ne vengono individuati sette, ma quelli che qui interessa riprendere perché utili alla riflessione, sono sostanzialmente tre.

Primo fattore riconosciuto come deterrente del gioco è la cultura sempre più invasiva di negazione della paura e del rischio. Lo scarto generazionale tra ciò che i genitori e ancor più i nonni potevano fare in termini di gioco in strada e percorsi in città autonomamente decisi e realizzati è a dir poco siderale. E di tutto questo i genitori più attenti si rendono conto, ma la pressione sociale circa la non sicurezza dei luoghi e il sempre più grande senso di

responsabilità unito a grandi aspettative che nutrono sui figli fa sì che si crei il cosiddetto “paradosso dei genitori” ovvero: da un lato, temono per l’incolumità dei loro figli mentre contemporaneamente si rendono conto del grande valore per salute e benessere del gioco fuori casa (sia in strada che nei servizi a esso deputati). Ciò crea, e qui si forma il secondo fattore di impedimento all’autonoma gestione della relazione con il proprio ambiente di vita, comportamenti diversi che vanno dall’iperprotezione – e quindi dal restringimento massimo degli spazi di autonomia e gioco all’esterno dei bambini, – a quella che provocatoriamente viene definita dagli autori “l’istituzionalizzazione dei bambini” ovvero la completa organizzazione dei momenti di tempo libero del bambino, costretto suo malgrado a vivere il suo tempo in spazi specificatamente dedicati ai bambini con adulti professionisti che se ne prendono cura. Un terzo fattore che mina la possibilità di instaurare una relazione positiva con il proprio ambiente di vita dipende dal fatto che lo spazio pubblico è oramai il regno dei soli adulti (automuniti, sempre in corsa e continuamente impegnati a spostarsi da un luogo a un altro) con le loro macchine, le loro regole, i loro tempi, il loro pochissimo verde, la loro scarsa presenza di elementi naturali e vitali fattori che comportano il restringimento dell’autonomia della mobilità dei bambini. Tutto questo produce molti effetti sullo sviluppo complessivo di bambini e ragazzi anche rispetto l’evoluzione delle capacità spaziali (quali ad esempio l’orientamento, il riconoscimento di luoghi, l’acquisizione di punti di riferimento ecc.) e alla possibilità di sentire familiari e di conseguenza di “legarsi” ai luoghi quotidiani attraversati. Inoltre, ridurre le opportunità di frequentare il luogo di vita riduce le opportunità di accedere alle risorse che quello stesso luogo può offrire, di stringere amicizie, e sviluppare un senso di comunità di affetto e rispetto per il luogo in cui si vive (Lester, Russell, 2008, p. 28-33).

Bambini e ragazzi devono avere la possibilità di giocare liberamente nei loro luoghi di vita; hanno l’identico diritto degli altri di usare gli spazi pubblici, le strade, i cortili, gli spazi verdi del quartiere in cui vivono e dell’intera città. È urgente riprendere in mano la riflessione sul gioco e sulla vivibilità urbana magari tornando a ragionare su quei progetti che negli anni ’90 hanno visto molte città rendersi attive protagoniste di reali modificazioni strutturali e culturali (come ad esempio il progetto *Le città amiche dei bambini e delle bambine*). Che fine hanno fatto questi progetti? Hanno prodotto modificazioni durature o solo temporali nel territorio urbano? Esistono diritti imprescindibili e diritti validi solo in determinati momenti? Si conclude questo paragrafo con una serie di domande che ci auguriamo vengano presto raccolte da più soggetti che hanno a cuore non tanto il futuro quanto il presente delle nuove generazioni.

2.6 La qualità del giocare

A seguito dei temi affrontati legati al valore del gioco, al ruolo degli adulti, alla specificità delle pratiche nei contesti considerati, e alle difficoltà/criticità che le animano, si è giunti alla necessità di conoscere se, nella percezione dei testimoni chiave, il modo di giocare delle nuove generazioni presentasse caratteristiche diverse da quello delle generazioni precedenti. Riuscire a dare delle risposte interessanti e ricche di senso ai bisogni dei più piccoli è sicuramente indice di professionalità e implica la conoscenza di ciò che caratterizza i loro tempi di vita. Prima di esplicitare ciò che è emerso pare utile sottolineare che le persone che sono state intervistate sono coordinatori dei rispettivi progetti, il che li lega all’esperienza con un grado di consapevolezza maggiore rispetto al progetto stesso avendolo seguito nel tempo. Gli interlocutori privilegiati sono inoltre persone che lavorano con i più piccoli da almeno 10 anni e da questa prospettiva sono giunte le loro risposte.

Nella maggioranza dei casi le osservazioni relative alle modificazioni nella qualità del giocare riguardano risposte negative, ovvero la tendenza del gruppo è stata quella di rendere

evidenti alcune criticità o mancanze rilevate nelle modalità di gioco dei più piccoli. Un'area di preoccupazione riguarda la creatività...

Spesso si trovano bambini che fanno giochi stereotipati per questo è così importante la funzione di rilanciare praticata dall'adulto. Un esempio può essere l'utilizzazione di un gioco in un solo e unico modo come far andare avanti e indietro la macchinina per tutto il giorno (sto semplificando ed esasperando). All'interno del gruppo si individuano bambini che fanno sempre lo stesso gioco e sempre nello stesso modo. Questo a mio avviso è indicativo dell'aver a disposizione troppi giochi che hanno una loro struttura definita e sempre identica a sé stessa; anche i videogames sono un po' così: tu per passare il livello devi fare le cose in un certo modo. Quello che facciamo, nel nostro intervento, è sostenere la creatività perché i bambini possano uscire dai soliti schemi (Adele Ansaldi - Genova).

In generale, poi ovviamente ci sono le eccezioni, io ho notato che c'è una tendenza ad avere meno fantasia nel gioco unita a una tendenza all'aggressività rispetto anche solo a 10 anni fa. Hanno meno immaginazione: prima vedevo bambini che nel giocare scatenavano davvero la fantasia e si immaginavano personaggi, avventure oppure intere situazioni inventate; adesso vedo che questo accade un po' di meno. Io pure penso che questo sia dovuto un pochino al videogioco, non che lo voglia demonizzare, però mi pare che esso ponga dei paletti molto pesanti alla creatività di un bambino. Questi sono i due elementi che noto (Anna Maria Berardi - Roma).

In ambedue i casi il legame con la carenza di creatività è rintracciato con una sempre più ridotta possibilità da parte dei bambini di accedere a realtà 'nuove' non già 'pensate' ideate, costruite, strutturate dagli adulti; che sia il giocattolo fortemente caratterizzato o il videogioco, le testimonianze ci mettono sull'avviso sull'importanza di maturare un occhio critico su ciò che manipolano i bambini perché sempre più spesso pensato da altri. Le proposte che si affiancano sono quelle di non demonizzare i nuovi giocattoli ma di non renderli esclusivi bensì farli stare in relazione con giocattoli semplici, che possono assumere molteplici forme e funzionalità come ad esempio le intramontabili costruzioni o i laboratori di materiali da riciclo, o ancora la costruzione di propri giocattoli. La testimonianza che segue mette in evidenza come accanto all'osservazione di ciò che cambia sia necessario anche vedere ciò che rimane, ciò che ancora oggi bambini e adolescenti tornano a chiederci, con forza e rigore e quanto questo richieda a noi adulti di crescere nel nostro ruolo.

Questi bambini hanno delle abilità che a me sembrano eccezionali ad esempio questa capacità di usare l'elettronica, credo sia una grande capacità dei ragazzi di questa era e vada colta come una loro ricchezza. Io adesso ho 50 anni e penso che non debba essere demonizzata la presenza del PC nelle loro vite. Penso che essi comunque abbiano bisogno di qualcuno che sappia ascoltare quelle che possono essere le loro curiosità rispetto ad altri universi come il gioco manuale, di relazione fisica, o autocostruito. A volte penso che il fatto che i bambini stiano tanto davanti alla TV o al PC è dovuto al fatto che siamo noi adulti che non gli proponiamo cose diverse perché io vedo che quando noi alla Mondolfiera facciamo un laboratorio di riciclo quando poi gli abbiamo insegnato a giocare alla corda lo hanno fatto per pomeriggi interi. Gli mancano le proposte perché il fatto che siano bravissimi col PC non significa che non abbiano più paura del lupo che ora è diventato il mostriciattolo di moda nei cartoni animati, ma la paura è la stessa. Ci era sembrato che aumentasse il livello di aggressività individuale, avevamo tra l'altro riflettuto sul fatto che nei videogames non ci sono mai avversari ma sempre nemici da annientare e uccidere. E questa è una dinamica brutta perché poi quando ti poni nel gioco non riconosci nell'altro l'avversario ma lo leggi come nemico in cui si inserisce una forma di competizione che non sta normalmente nel gioco ma che una competizione più aggressiva e più definitiva. Si sente anche nel modo di dire le cose ti ammazzo, ti squarto c'è proprio anche nel linguaggio più aggressività meno abitudine al gioco con l'avversario ti riconosco come avversario ma non come nemico. E su questo ci abbiamo lavorato proponendo giochi di squadra dove alla fine è il gruppo che vince, oppure in cui previsto il terzo tempo, e poi alla fine ci si stringe la mano; il gioco cooperativo ha aiutato molto perché ci si può divertire anche senza vincere... non gli ci vuole nulla a rientrare in questa ottica, basta proporgliela! (Barbara Hoffman - Firenze).

Ma le percezioni non sono solo negative...

Ma devo dire che sono molto capaci nel reinterpretare la funzione degli spazi; sono abili anche nel trovare delle utilità nuove e diverse negli elementi urbanistici mi riferisco in particolare al Parkour. Il Parkour una pratica che nasce nelle banlieue francesi una disciplina che stata codificata e si tratta di superare degli ostacoli in corsa; gli ostacoli sono elementi urbani: la ringhiera, la scala, il muretto, la panchina, il tavolo, i cordoli, elementi di cemento ecc. È una disciplina che sta facendo molta presa nei giovani, si pratica con una scarpa molto comoda da ginnastica e la bellezza di questa disciplina che stimola la fantasia. Sviluppa la capacità di vedere negli ostacoli urbani delle possibilità di gioco, di sfida da superare. I ragazzi si aggregano spontaneamente poi c'è un passaparola pazzesco, che passa anche dalla pubblicità (c'è adesso una pubblicità di un chewing-gum che utilizza ragazzi che corrono e attraversano tutti gli ostacoli della città), oppure vanno su U-Tube vedono i video e con i motori di ricerca vengono fuori centinaia di pagine, di link, di dibattiti su Facebook e allora mettono il proprio video, si fanno vedere, si danno degli appuntamenti. In alcuni punti della città si cominciano a vedere gruppi di ragazzi che fanno delle cose strane, che apparentemente non significano nulla in realtà stanno praticando il Parkour (Massimo Aghilar, Torino - Spazio aperto).

È evidente che le rappresentazioni e di conseguenza le interpretazioni dei cambiamenti nei modi di giocare sono diverse. C'è chi sottolinea di più la carenza di creatività, chi l'aumento di aggressività, chi, invece, osserva e afferma tutto il contrario. Fornire una risposta che possa complessivamente trattare i pro e i contro dell'uso dei new media, o rintracciare le cause dell'aumento dell'aggressività (ammesso e non concesso che tale incremento ci sia effettivamente) necessiterebbe di molto spazio in più. Merita concludere questo paragrafo riportando i risultati di una ricerca realizzata da un'antropologa francese, Noemi Paymal, che dal 2001 ha iniziato a osservare bambini e ragazzi di 33 diversi Paesi del mondo. Nella sua ricerca ha verificato l'emergere nei bambini di caratteri nuovi, assenti nelle generazioni precedenti quali ad esempio una predisposizione più spiccata a utilizzare l'emisfero destro del cervello quello deputato alla creatività e al movimento; ha notato inoltre modificazioni nel sistema nervoso dei bambini e che l'intelligenza che mostrano è un'intelligenza multipla, capace cioè di gestire un certo numero di attività diverse, contemporaneamente. Inoltre ci informa che dalla sua ricerca ha verificato che i bambini delle nuove generazioni hanno un metabolismo più veloce e moltissima energia pur necessitando di poche ore di sonno e di una quantità moderata di cibo. Si frustrano facilmente soprattutto nei primi anni di vita, perché la padronanza del corpo non è ancora tale da permettere loro di esprimere quanto interiormente sarebbero già in grado di comunicare e raggiungere (Pianca, 2011, p. 56-60).

Ciò che è importante sottolineare è che i cambiamenti sono evidenti e assumono caratteristiche diverse a seconda della prospettiva che viene assunta e del gruppo di lavoro che la realizza. Ciò che è importante qui indicare è che le differenze esistono per noi adulti, per chi, in altre parole, ha vissuto altro, non esistono per loro. L'azione, qualsiasi azione, non può pertanto prescindere dal conoscere bene ciò che caratterizza la realtà delle nuove generazioni e delle riflessioni che su questo si fanno. L'aggiornamento sulla realtà e sulle mille realtà diverse che vivono bambini/bambine, ragazzi e ragazze è di fondamentale importanza non solo per i professori universitari o gli insegnanti ma per tutti i soggetti che lavorano con e per i ragazzi.

2.7 Come si concretizza nel servizio/attività il sostegno al diritto al gioco

Si riprende in un paragrafo a parte una funzione che è emersa nelle interviste e che caratterizza l'attività di questo tipo di professionalità impegnate nella relazione educativa e nell'attività ludica. Si dedica a esso un paragrafo a parte per coerenza con la prospettiva data a questo approfondimento: una funzione svolta che caratterizza indiscutibilmente questa

professionalità da altre è lo spazio dedicato nel proprio lavoro al sostegno e alla promozione del diritto al gioco. Per la maggioranza delle esperienze, sostenere il diritto al gioco in termini pratici significa diffondere cultura e condividere pratiche di gioco e questo avviene primariamente con i bambini, i genitori/familiari dei bambini/ragazzi che frequentano il servizio, la comunità:

Noi ciclicamente coinvolgiamo gruppi di genitori a cui proponiamo incontri con facilitatori che propongono attività ludiche. E incredibile quante resistenze ci sono inizialmente; quando poi scatta quel click per cui si lasciano andare, allora giocano, si divertono e vivono delle esperienze fuori dalla quotidianità. Questo percorso serve per arrivare a condividere con loro che il gioco purtroppo nel modello che ci viene proposto invisibile nell'infanzia, perdita di tempo nell'adolescenza, completamente idiota se fatto da adulti. Sensibilizzare rispetto al ruolo del gioco in termini necessità fisiologica e di forma apprendimento rispetto alla relazione che per gli adolescenti ovviamente indispensabile e ovviamente l'unica cosa che funziona (Claudio Zasso - Cagliari).

Sostenere il diritto al gioco è un po' essere consapevole delle scelte che fai con le attività che proponi ai bambini; un po' lavorare sui genitori senza essere direttivi. Noi non facciamo corsi per i genitori, cerchiamo piuttosto di fare delle conversazioni, di riflettere sul valore del giocattolo autocostruito ad esempio o il disvalore di giochi che ora sono di moda tipo questi giochini che fanno tutto da sé che pigi e tutto accade una bambola che canta, balla, salta, ride oppure questo forme molto didattiche tipo i sapientini per cui a tre anni devono saper mettere il ditino nel punto giusto per far fare il suonino giusto (Barbara Hoffman - Firenze).

Noi sosteniamo il diritto al gioco! lo sosteniamo perché interveniamo su bambini e genitori. Insegniamo ai bambini a giocare: quando arrivano bambini di 7/8 anni e non riescono a parlare col coetaneo, non riescono ad attivare una relazione, a entrare in un gioco di gruppo perché non sanno come si fa, noi li accompagniamo al gioco, facciamo scoprire loro che ci si diverte nel gioco (Stefania Guccione - Palermo).

Sostenere il diritto al gioco significa assumere i bambini come parametro di vivibilità di un contesto. Riuscire a dare voce a una richiesta che esiste e che non viene assolta. La città per come progettata adesso, non a misura di bambino e di ragazzo si parla di impianto strutturale, di una tradizione urbanistica che ha privilegiato altri aspetti. Per migliorare questo abbiamo realizzato l'urbanistica di prossimità ovvero abbiamo coinvolto comunità su scale piccole ovvero su interventi sullo spazio pubblico, sullo spazio gioco spazio, sullo spazio di relazione, sullo spazio di mobilità e sono convinto che ci sia ancora molto da fare per recuperare un diritto al gioco che paradossalmente era molto più garantito nelle città anni 60/70 per cui la città era luogo di gioco e di esperienza mentre oggi non lo più. È molto complesso ricostruire un contesto urbano in cui la dimensione del gioco abbia di nuovo questa valenza (Pier Luigi Turi - Torino Laboratorio città sostenibile).

L'analisi delle esperienze e delle risposte date dai soggetti intervistati, pur non rappresentativi dell'intera realtà territoriale presentano ciononostante un collegamento seppur non diretto con quanto emerge da altre fonti e in altri contesti ovvero che:

- all'aumentare del riconoscimento formale e della riflessione su gioco e il diritto al gioco, diminuisce nel concreto per i bambini la possibilità di giocare liberamente nel proprio ambiente di vita;
- la prevalenza di azioni messe in atto rispetto al diritto al gioco contraddistinta più da un intento di tutela che di vera promozione del diritto al gioco stesso⁸.

⁸ Per azioni con finalità di tutela rispetto al diritto al gioco si fa riferimento a quelle azioni che nella lista delle programmazioni politiche rientrano nelle categorie del mantenere e difendere ciò che è già presente, o anche costruire, realizzare ex novo strutture o attività ma già definite, già pensate, riprese da modelli già realizzati. Per azioni di promozione del diritto al gioco intendiamo invece quelle azioni mirate

Nella sua relazione introduttiva al convegno *World Congress of the International Play Association* (che si è svolto a Cardiff, Galles, dal 4 al 7 luglio 2011)⁹, Marc Bekoff illustrando lo stato dell'arte del diritto al gioco sulla base delle ultime ricerche realizzate in proposito, ha messo in evidenza come dal 1989 anno della emanazione della Convenzione internazionale sui diritti del fanciullo, il gioco libero fuori casa sia diminuito sempre più nelle pratiche di bambini e ragazzi inglesi fino quasi a scomparire del tutto. In Italia, successivamente al progetto *Le città amiche dei bambini e delle bambine* non sono state più fatte ricerche a largo spettro sugli usi e le abitudini di bambini e ragazzi relative al gioco fuori casa; se questo avvenisse oggi, non ci sarebbe alcun dubbio nel ritenere che i risultati sarebbero conformi a quanto indicato da Marc Bekoff: la dilagante riduzione del gioco libero fuori casa è una questione che riguarda, se non tutti, la maggioranza dei bambini che vivono in città di grande e media grandezza.

Stessa riflessione ma di diversamente espressa perché basata su un'altra prospettiva professionale è quella della referente di progetto della città di Venezia che risulta emblematica perché in essa più che nelle altre interviste emerge la consapevolezza del limite coperto dall'intervento messo in campo ogni giorno con professionalità e fatica, e l'ampiezza dell'area su cui si dovrebbe intervenire se tra i propri obiettivi politici, sociali o educativi si inserito il diritto al gioco.

Io parto sempre da questo presupposto: le ludoteche, in un certo senso, sono un fallimento della nostra società perché secondo me colmano l'impossibilità del gioco libero, il vero gioco libero è un gruppo di bambini che se ne parte e se ne va su un bel prato, si arrampica sugli alberi e fa le sue schermaglie ludiche e via. Invece esistono queste strutture, non possiamo ignorarle, esse sono necessarie perché non esistono più cortili, perché quelli che ci sono, sono pieni di macchine; esistono pochissimi giardini e questo è comune in tutte le città sia metropolitane che piccole città; infatti le ludoteche sono presenti in tutte le città d'Italia e questo sottrae il diritto al gioco e viene sostituito con un'altra forma di spazio dedicato al gioco che sono appunto queste strutture cittadine, ma esse ben vengano perché in alternativa non ci sarebbe altro se non le camerette o i soggiorni dove i bambini spesso giocano soli e spesso con i videogiochi e basta. La ludoteca è una mediazione (Franca Caltarossa - Laboratori ludici Venezia).

A ulteriore conferma di questa tendenza si riporta quanto emerge nella pubblicazione già citata *Play for a change* in cui da una serie di ricerche emerge il prodursi del fenomeno per cui all'aumento della definizione e della destinazione di 'spazi per bambini', si riducono, nello spazio pubblico esterno, nello spazio quotidiano urbano, gli 'spazi dei bambini' ovvero quelli definiti da loro stessi, spesso situati vicino a dove essi abitano (Lester, Russell, 2008, p. 29).

Lothar Krappmann nel suo lavoro di commento all'articolo 31 della Convenzione Onu sui diritti del fanciullo (Crc) fa notare come alcune esperienze messe in campo nei Paesi che hanno ratificato la Crc non hanno colto la vera indicazione dell'articolo 31 che non chiede di far giocare o di organizzare attività ludiche per bambini e ragazzi bensì di promuovere adeguate ed eguali opportunità di gioco per tutti i bambini. Ciò significa che obbligo dei soggetti che ratificano la Crc e desiderano implementare questo diritto è creare opportunità perché il gioco si esprima e quindi rendere disponibili tempi, spazi, e supporti affinché i bambini possano creare le loro personali e autorganizzate attività ludiche (Krappmann, 2011).

Come indicato all'inizio di questo contributo le esperienze analizzate sono quelle selezionate tra quelle realizzate con fondo 285 e presenti nella Banca dati del Centro

all'arricchimento delle possibilità territoriali, spaziali e geografiche delle pratiche e delle condotte ludiche autonome, non mediate dalla presenza dell'adulto.

⁹ Cfr. www.IPA2011.org

nazionale una delle ragioni per cui alcune di esse non sono state selezionate per l'analisi riguarda appunto la carenza di una interpretazione ampia, complessa e critica del diritto al gioco. Sarebbe interessante realizzare un approfondimento specifico su queste esperienze perché esse potrebbero darci utili indizi su ciò che ancora manca o è andato perso nel tempo rispetto all'implementazione della legge.

3. Considerazioni conclusive

Gli elementi emersi hanno confermato quanto deciso dal Tavolo di coordinamento tecnico delle città riservatarie ovvero la necessità di riprendere in mano il tema del gioco e tornare a riflettere su di esso per aggiornare modelli culturali, prassi e contesti, ravvivando al contempo la memoria di ciò che si vive quando siamo in gioco. Ciò che emerge dagli studi su alcune esperienze significative sottolinea la necessità da parte degli educatori/animatori di affrontare in maniera condivisa (tra tutte le professionalità coinvolte quindi amministratori, politici, avvocati, insegnanti, genitori, pedagogisti, psicologi ecc. e i bambini stessi) l'argomento in maniera seria, nel senso di orientata a sostenere lo sviluppo della persona e non il suo controllo, e a sostenere il diritto al gioco nel senso più ampio e 'pericoloso' del termine (non sempre i desideri e i modi di giocare dei bambini sono rassicuranti).

D'altra parte, gli amministratori e i politici, a tutti i livelli essi si trovino, possono e devono fare ancora molto per sostenere il diritto al gioco poiché l'obiettivo ultimo e più vasto non è tanto organizzare momenti di gioco finalizzato all'intrattenimento ma a

- far crescere negli adulti, tutti gli adulti, la consapevolezza del valore del gioco. La questione della cultura è apparsa in tutte le interviste, la presenza di stereotipi, pregiudizi e paure è emersa come elemento trasversale a tutte le categorie collegate direttamente o indirettamente all'implementazione del diritto al gioco.

Questa municipalità è particolarmente sensibile ai minori e in particolare al diritto al gioco; essa infatti si è battuta per l'apertura di questo giardino unico punto verde del quartiere e per 10 anni si è battuto perché quello prima era uno spazio delle ferrovie dello stato in iter lungo a cui abbiamo partecipato come associazione unendo bambini genitori e nonni per far progettare il giardino e lo spazio giochi quindi adesso questo spazio la gente se lo sente proprio. In generale comunque qui a Roma in questo periodo non è che ci sia questa grande sensibilità al diritto al gioco perché gli stereotipi sul gioco di cui le dicevo prima non sono solo dei genitori ma anche e soprattutto degli amministratori e dei politici; poi si aggiunge il fatto della crisi per cui il gioco è ritenuta una cosa che non si mangia e quindi non è necessaria. Ci sarebbe da fare, prima di tutto, una campagna molto grossa per far capire l'importanza del gioco e poi mettere a disposizione da parte delle amministrazioni dei fondi adeguati” (Anna Maria Berardi - Roma);

Qui in questa circoscrizione gli spazi verdi non mancherebbero ma l'abitudine dei genitori e la loro insicurezza fanno sì che non lascino ai bambini dei momenti autonomi. Quando ci capita che i bambini sono in giardino e noi proviamo noi provavamo a dire ai genitori se vengono dentro, così lasciamo un po' da soli i bambini, si sente che le mamme, ma i genitori in generale, non amano che i bambini vadano dietro l'angolo o dietro l'albero o che facciano quello che gli pare; magari a volte non li guardano, però non appena il bambino si fa male, la mamma arriva e dice chi stato? si agita e diventa subito un dramma di famiglia e invece magari il ginocchio sbucciato o la mossaccia del compagno sono cose con cui i bambini si devono confrontare ma fintanto che ci sono gli adulti troppo presenti è difficile, c'è un po' troppa paura. Più che un problema di spazio è un problema di estreme paure si perché a 7/8 anni i bambini potrebbero venire alla ludoteca da soli ma questo non accade oppure a 9/10 anni potrebbero andare da soli alle caschine in bicicletta e poi a giocare ma questo non avviene (Barbara Hoffman - Firenze).

– provvedere a creare opportunità di gioco ricche e stimolanti (nel senso di comprendenti il “rischio”) per bambini e ragazzi coerentemente con la loro età, le loro capacità, il genere, le loro difficoltà.

Particolare attenzione va data alle infrastrutture esempio siamo riusciti a organizzare un’iniziativa partecipata dai ragazzi provenienti da una ventina di Comuni della Sardegna semplicemente perché lì c’è uno skatepark; avere luoghi come questi permette agevolmente di sostenere il diritto al gioco e giocare in strada. È necessario organizzare sul territorio risorse che sappiano utilizzare strategie di coinvolgimento e partecipazione dei destinatari nelle fasi di ideazione e programmazione degli spazi a loro dedicati in modo che quando si va a organizzare una gara d’appalto questa in parte il risultato dei bisogni del territorio” (Claudio Zasso - Cagliari).

– proteggere l’uso e la disponibilità di tali opportunità non tanto costruendo recinti o prevedendo guardie per la loro sicurezza quanto creando condizioni di vita sociali, economiche e ambientali che restituiscono ai bambini spazi sicuri nella loro comunità. Una proposta giunge da Palermo...

È necessario considerare il gioco un bene primario, questo l’ho detto anche all’assessore qua a Palermo, è necessario non limitarsi all’assistenzialismo su problematiche già evidenti o manifeste come disagio o disabilità ecc. il gioco è prevenzione e crescita sarebbe utile quindi attivare in tutti i quartieri un spazio gioco anche non necessariamente assistito perché se uno spazio è anche solo messo in sicurezza può essere gestito dai genitori, turnando tra loro, tipo banca del tempo e così costerebbe anche molto poco (Stefania Guccione - Palermo).

Un’altra funzione di carattere più mediativo è invece sostenuta dal referente della città di Torino:

Una parte del lavoro che facciamo è legato al lavoro sui conflitti che nascono tra fasce diverse di popolazione: Piazza Zara vissuto da tipologie diverse di popolazione quindi da adolescenti, preadolescenti, bimbi, nonni e genitori che molto spesso entrano in conflitto perché gli uni vedono gli altri come invasori o peggio ancora un pericolo per la comunità per quel luogo. Il lavoro che cerchiamo di fare noi è far capire con la promozione ciò che fanno gli adolescenti in quell’area presso gli altri target, far capire che quei ragazzi lì non sono dei vandali, non sono ladri, o ragazzi devianti ma sono dei cittadini che fanno una cosa importante ovvero occupano, vivono e fanno vivere quello spazio pubblico facendo cose che voi non conoscete e magari avete paura di questi ragazzi che si vestono strani, che fanno cose strane che non capite perché non sapete che cosa stano facendo (Massimo Aghilar - Torino, Spazio aperto).

– creare occasioni di valutazione degli spazi e dei servizi creati per il sostegno del diritto al gioco. Sarebbe utile ad esempio conoscere per ogni città come e se nel tempo è cambiata e in quale senso la percentuale dei bambini che gioca fuori casa; la percentuale di quelli che frequentano gli spazi gioco o ludoteche o centri di aggregazione; sapere quanti di loro raggiungono il servizio da soli; verificare e valutare se le attrezzature poste in uno spazio sono divertenti, avventurose, condivisibili.

È necessario riprendere il cammino perché ancora c’è molto da fare.

5. DISPERSIONE SCOLASTICA E RISCHIO DI ESCLUSIONE SOCIALE

IN SINTESI

Promuovere progetti per l'inclusione sociale a partire dal contrasto della dispersione scolastica è una sfida per stare al passo con l'Europa che segnala l'Italia ancora abbastanza distante dagli standard comunitari. In questo senso l'impegno consistente in questa area delle città è un ottimo indicatore di interesse e di impegno.

L'esame dei progetti per il contrasto della dispersione scolastica come rischio di esclusione sociale ha posto in evidenza che le sfide da affrontare – nello spirito della legge 285 – sono connesse a una maggiore focalizzazione degli interventi, privilegiando alcune dimensioni sulle quali le ricerche e le esperienze analizzate convergono, relative non solo all'operatività degli interventi futuri, ma anche alla riflessione educativa e culturale. In particolare:

- distinguere in modo chiaro gli interventi di prevenzione da quelli di contrasto dell'esclusione sociale, così da poter meglio calibrare l'individuazione dei destinatari, le scelte metodologiche, gli attori da coinvolgere;
- ripensare in termini pedagogici e sociali i processi di inclusione e la valorizzazione delle differenze, stimolando una riflessione sulle competenze trasversali necessarie agli operatori (educatori, insegnanti, assistenti sociali, ecc.) per poter cooperare in modo integrato e finalizzato.
- costruire sedi di condivisione e confronto sui modelli e i processi di interazione tra educazione, formazione e lavoro.

Nei progetti di prevenzione, inoltre, è importante lavorare in modo preciso sulle interazioni tra dimensioni personali, familiari e offerta scolastica recuperando il significato e l'apporto della comunità educante; e valorizzare il contributo strategico dei Centri educativi e aggregativi quali spazi di accoglienza, mediazione, protagonismo e gruppo sostenendo la messa a punto di metodologie specifiche.

Nei progetti più fortemente centrati su interventi in qualche modo "riparativi" e di contrasto, è invece necessario implementare le modalità di relazione personalizzata con gli adolescenti sviluppando metodologie per sostenere la progettualità di vita e, tra le altre spinte da esplorare, promuovere un patto educativo-formativo territoriale rinnovato tra enti locali, agenzie educative, scuola e mondo del lavoro.

Premessa

L'analisi che segue è centrata sull'intreccio tra il rischio di esclusione sociale e la dispersione scolastica, connettendo alcune considerazioni generali – frutto delle ricerche e degli studi sviluppati in questi anni sul fenomeno – a quanto emerso nell'analisi delle esperienze progettuali *ex lege* 285, così da evidenziare sia la relazione tra le scelte delle città (e degli enti gestori) e gli orientamenti scientifici sul tema e le prassi di intervento più diffuse, sia alcune prospettive future per la progettazione e ulteriori approfondimenti.

Il tema in esame propone un interrogativo di fondo sull'esercizio della funzione educativa e di socializzazione nella attuale società, sul ruolo della famiglia, della scuola e delle altre agenzie, sui livelli di cooperazione, contrapposizione, autoreferenzialità. Molte rappresentazioni si sono succedute negli ultimi trenta anni nel Paese nel passaggio da un centralità esclusiva della famiglia a una forte accentuazione delle funzioni della scuola a un emergere di altri soggetti intermedi quali attori dei processi educativi e inclusivi fino a ritornare oggi a una visione centrata sulla famiglia e spesso minimalista delle funzioni istituzionali di cura. Tuttavia, più verosimilmente oggi convivono nei diversi contesti rappresentazioni e pratiche divergenti, quale esito della maggiore complessità dei bisogni e delle dinamiche sociali.

Inoltre, nella cornice della legge 285/1997, la prospettiva delle città riservatarie di promuovere i diritti e le opportunità per l'infanzia e l'adolescenza si fonda su una visione di comunità educante in cui vi è un impegno condiviso per la crescita della persona e delle sue relazioni, e in cui il tema dell'inclusione sociale coinvolge i diversi attori, istituzionali e non, in una rappresentazione complessa e sistemica. In questo senso si può dire che nella prospettiva della comunità educante il diritto all'istruzione si presenta oggi in modo complesso, non esauribile in una mera alfabetizzazione di base: è inteso come il diritto a una formazione umana e professionale adeguata che consenta di orientarsi rispetto a problemi fondamentali quali la propria identità personale e sociale, l'organizzazione dell'esistenza, la partecipazione alla vita sociale e produttiva (Moreno, 2007). Una rappresentazione della scuola in questa dimensione è come dell'«istituzione sociale che più incide sia sull'elaborazione dell'immagine di sé che sull'inserimento nella società» (Bonino, 1999, p. 25) e che ha tra i suoi compiti fondamentali quello di elaborare un insieme di regole, diritti e doveri reciproci da rispettare, così da favorire l'assunzione di responsabilità quale fattore protettivo nei confronti dei comportamenti a rischio di devianza (De Leo, 1998).

Il punto di osservazione che quindi qui si adotta non è tanto quello – pure rilevante – della analisi della dispersione come violazione legale in senso formale di un diritto fondamentale e/o l'aspetto dell'inadempienza dei genitori da rilevare e sanzionare, quanto l'attribuzione di significati al fenomeno e alle connessioni tra i diversi livelli (personale, familiare, sociale, istituzionale) che si intrecciano così da poter lavorare per recuperare cittadinanza per i ragazzi e le ragazze.

Le considerazioni che seguono quindi utilizzano gli studi e le ricerche per contestualizzare il fenomeno e confrontare chiavi interpretative che possano aiutare a rileggere e ri-orientare le azioni promosse dalle città riservatarie nella propria prospettiva di promozione dell'inclusione sociale.

La prima considerazione generale è che il fenomeno della dispersione esiste in misura ancora significativa, nonostante in questi anni i confini (in termini di durata di anni dell'istruzione obbligatoria e di soglia di età dei ragazzi) siano più volte mutati e ancora sia in corso un dibattito sulla riforma scolastica.

La complessità del fenomeno si riflette anche a livello terminologico: non esiste, infatti, un'unica definizione condivisa, e questo non solo per la sua varietà interna, ma anche perché esso stesso è espressione di una costellazione di fenomeni cui si connette e parzialmente si sovrappone (Liverta Sempio, Confalonieri, Scaratti, 1999).

La dispersione scolastica è un fenomeno connesso a una società complessa e moderna che prolunga, di per sé, il processo di apprendistato dei giovani e richiede mezzi più complessi e tempi maggiori per maturare tutte le capacità necessarie a entrare in società a pieno titolo. Non è solo il residuo sociale di un mancato sviluppo, al contrario essa pone un problema importante riguardo l'attuale relazione del mondo adulto con le nuove generazioni e ai diritti di cittadinanza dei giovani (Invalsi, 2008). L'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza (2008) sottolinea la corrispondenza diretta tra territori con alto tasso di esclusione sociale delle famiglie che vivono sotto o poco sopra l'indice di povertà ed elevate percentuali di abbandono della scuola e fallimento formativo precoce. I deficit di competenze alfabetiche di base trovano chiare corrispondenze nelle aree di crisi economica e sociale del Paese.

Il fenomeno ha quindi rilievo in due ambiti strettamente collegati: quello del percorso di istruzione e formazione scolastica e quello legato all'inclusione sociale.

In linea generale, il percorso che esita nell'abbandono è un intreccio tra fattori strutturali e dinamiche soggettive, dove si cumulano carenze del sistema scolastico (rigidità organizzativa, inadeguatezza delle metodologie didattiche), ambienti socio familiari

svantaggiati e con una debole capacità di intervento educativo (stato socioeconomico e livello culturale bassi, crollo del valore della scuola), dimensioni territoriali (insufficienza/inadeguatezza dei servizi e delle strutture, assenza di luoghi aggregativi), fattori soggettivi (aspirazioni sociali, fragilità della personalità, demotivazione all'apprendimento) e influenza del gruppo di pari.

1. Il contesto di analisi: i progetti e il fenomeno

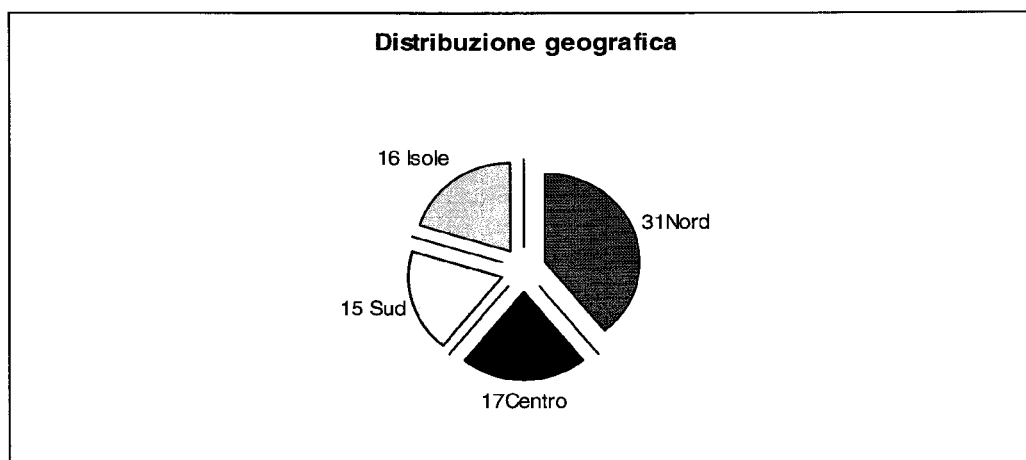
1.1 La progettualità 285

I progetti finanziati dalla legge 285/1997 nell'area della dispersione scolastica e dell'esclusione sociale nel 2010 sono molto significativi dal punto di vista *numerico*, segnale della consapevolezza della gravità del fenomeno.

Il totale dei progetti presentati dalle città riservatarie è di 79, di cui 26 segnalati dalle stesse città come esperienze di eccellenza e 53 non segnalati. Guardando la *distribuzione geografica* dei progetti possiamo notare che:

- nell'area Nord vi è la maggior parte dei progetti segnalati (31);
- nel resto del Paese (Centro, Sud e Isole) i progetti si distribuiscono più o meno in maniera omogenea.

Figura 1 – La distribuzione geografica



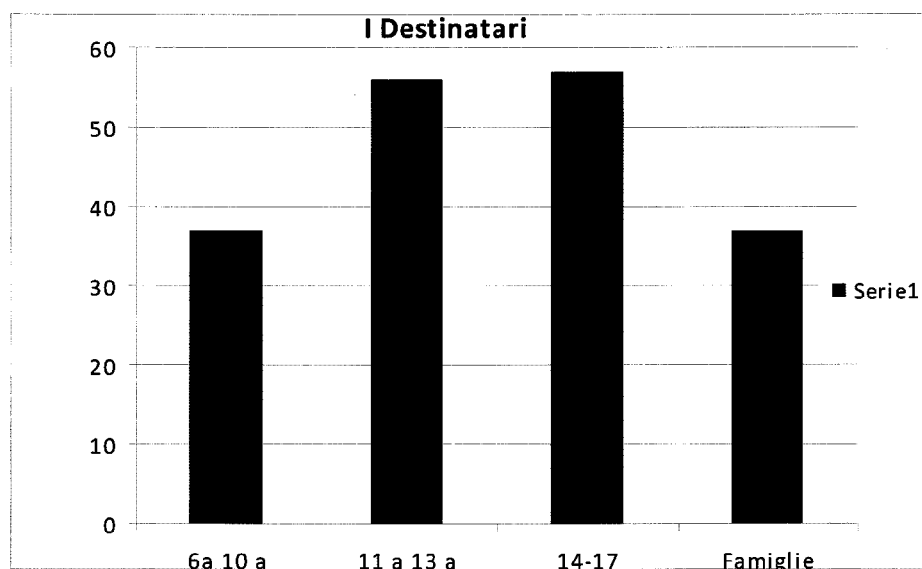
La città riservataria con più progetti è Torino (15), seguono Milano con 14 e Roma con 13 progetti.

Sebbene le esperienze siano numerose, è bene ricordare, che questi dati non possono essere considerati rappresentativi del complessivo impegno che ogni città riservataria dedica alla prevenzione e contrasto della dispersione scolastica e dell'esclusione sociale, ma semplicemente di quanta parte del fondo 285 viene dedicata a esso e di come vengono investite queste risorse. Si può infatti ipotizzare che sul tema specifico nelle città del Sud, appartenenti alle Regioni del cosiddetto "Obiettivo Convergenza", le risorse per il contrasto alla dispersione scolastica derivino anche da altri fondi, in particolare dai Programmi operativi nazionali (Pon) che sostengono il fiorire di numerose progettualità soprattutto nelle scuole delle aree metropolitane meridionali.

Per quanto riguarda i destinatari, come si può notare dal grafico, la maggior parte dei progetti si rivolge a una fascia di età compresa tra gli 11 e i 13 anni (56) e tra i 14 e i 17 anni

(57): la scelta sembra ovvia pensando al fatto che il fenomeno della dispersione emerge nella maggior parte dei casi durante i primi anni della scuola secondaria di I grado e in misura ancora maggiore nel biennio della scuola secondaria di II grado. Tuttavia questo aspetto fa pensare che nella maggior parte dei casi i progetti presi in esame siano orientati a misure di prevenzione secondaria e contrasto più che alla prevenzione primaria del fenomeno che richiederebbe di intervenire con i bambini del ciclo delle scuole elementari.

Figura 2 – I destinatari



La lettura dei 79 progetti ha permesso di enucleare in 31 esperienze alcuni elementi che risultano significativi anche alla luce degli studi e ricerche sul fenomeno: si è quindi ritenuto interessante evidenziare – nel corso dell’esposizione – alcuni passaggi individuati nelle schede con l’obiettivo di riconnettere pratica e teoria in un circuito conoscitivo-operativo virtuoso e di permettere la collocazione delle specifiche iniziative in un orizzonte più ampio.

I progetti citati sono:

- Bari – Centro di Ascolto per le Famiglie Iapigia Torre a Mare 2010;
- Brindisi – La Casa di Pollicino; Centro Antiviolenza Crisalide;
- Catania – Diritto allo studio e dispersione scolastica; Attività sportive, ricreative, culturali: scuola e gioco; Attività sportive, ricreative, culturali: attività ricreative 1^a Municipalità; Attività sportive, ricreative, culturali: attività ricreative 7^a Municipalità; Estate Cittadina. Attività ludico-espressive e di recupero scolastico; Educativa domiciliare rivolta a nuclei multiproblematici 1^a-6^a-9^a Municipalità; Accompagnamento educativo minori sottoposti a provvedimento AGM penale;
- Milano – Calimero; Ireos; Su la Testa; Divento Grande;
- Napoli – Centro per la mediazione sociale; Proseguendo le relazioni significative;
- Palermo – Il baco e la farfalla. Servizio di educativa di strada; SED. Servizio Educativo Domiciliare; Bambini non lavoratori; Progetto Centro di Giustizia riparativa per minori in ambito penale;
- Reggio Calabria – Progetti innovativi per minori e famiglie in situazione di disagio sociale - Oltre il suono;