

# *Università & Ricerca*

Collana diretta da

Luciano Galliani  
Antonella Nuzzaci

COMITATO SCIENTIFICO DELLA COLLANA

*Ottavio Besomi* (Eidgenössische Technische Hochschule Zürich)

*Arnaldo Bruni* (Università di Firenze)

*Stefano Carrai* (Università di Siena)

*Alessandro Martini* (Université de Fribourg)

*Maria de las Nieves Muñiz Muñiz* (Universitat de Barcelona)

*Emilio Pasquini* (Università di Bologna)

*Alfredo Stussi* (Scuola Normale Superiore di Pisa)

Silvana Calaprice, Antonella Nuzzaci  
[a cura di]

# L'ascolto nei contesti educativi

*L'infanzia e l'adolescenza  
tra competenze e diritti*



ISBN volume 978-88-6760-473-9  
ISSN collana 2284-435X



2017 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.  
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435  
25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994

# Indice

- 9 **Introduzione**  
**Gli adulti ascoltano?**  
*Silvana Calaprice, Antonella Nuzzaci*
- 15 **UNICEF e SIPED per l'infanzia**  
*Simonetta Ulivieri*
- 19 **UNICEF – Programma Università**

## Parte I CONCETTI E PRINCIPI

- 23 ***Aver cura* dell'infanzia e dell'adolescenza. Ascolto, partecipazione e processi educativi inclusivi**  
*Silvana Calaprice*
- 33 **Educare gli adulti all'ascolto**  
*Antonella Nuzzaci*
- 53 **Come gli adulti ascoltavano i bambini. Riflessioni partendo dalla storia della cultura dell'infanzia**  
*Michel Manson*
- 65 **Voci da una 'pedagogia minore'. Volti, diritti e contesti per l'ascolto dell'infanzia**  
*Andrea Bobbio*
- 77 **Accogliere l'Altro. L'ascolto nella relazione educativa**  
*Marinella Muscarà, Maria Valentina Zapparrata*

## Parte II RICERCA, STUDI E BUONE PRATICHE

### CONTESTI EDUCATIVI E INCLUSIVI

- 91 **UNICEF – Programma Scuola Amica**
- 97 **L'ascolto nei contesti scolastici**  
*Maria-Chiara Michelini*
- 111 **Per una lettura pedagogica del diritto all'ascolto del bambino nei contesti di crescita e di sviluppo**  
*Emiliano Macinai*

- 121 **Ascoltare bambini e adolescenti: la competenza relazionale degli insegnanti come fondamento del diritto all'educazione**  
*Mirca Benetton*
- 135 **I bambini parlano. Il colloquio gioco per l'ascolto**  
*Gemma Chiara, Isabella Quatera*
- 143 **Formazione-Sviluppo e prevenzione del disagio giovanile nei contesti educativi**  
*Margherita Di Bari*
- 153 **Il diritto di ascolto e partecipazione: un percorso di educazione reciproca tra adolescenti e bambini a scuola**  
*Emanuela Toffano Martini, Elettra Maggiolo*
- 169 **L'Ascolto e l'Amore educativo verso i fanciulli in Janusz Korczak**  
*Franca Pesare*
- 199 **Verso l'empatia etnoculturale**  
*Alessandro Versace*
- 215 **UNICEF – Programma Sport Amico dei bambini e dei ragazzi**

#### CONTESTI URBANI

- 219 **Saper garantire il Diritto all'Ascolto. Un modello metodologico di monitoraggio a livello regionale**  
*Berta Martini, Rossella D'Ugo*
- 227 **Spazi in ascolto. Infanzia e contesti urbani tra partecipazione e restrizioni**  
*Valeria Rossini*
- 237 **ENERGIOCHI: una proposta per l'educazione allo sviluppo sostenibile**  
*Giuseppe Cristofaro*
- 245 **UNICEF – Programma Città Amiche dei bambini e delle bambine**

#### CONTESTI GIUDIZIARI

- 251 **L'ascolto degli adolescenti negli istituti penali minorili. Per una scientificità rinnovata del trattamento rieducativo**  
*Marco Brancucci*
- 265 **Società complessa, ruolo genitoriale e disagio dei minori: analisi e prospettive**  
*Anna Murdaca*
- 279 **L'ascolto del minore nel Processo Penale Minorile: la competenza pedagogica del giudice minorile**  
*Angela Muschitiello*

#### CONTESTI SANITARI

- 295 **Ascolto dei bambini e salute psichica. Formazione delle competenze clinico pedagogiche degli adulti**  
*Maria Grazia Riva*
- 309 **L'ascolto dell'adolescente in ambito sanitario e il punto di vista dei volontari. Il caso dell'Abio di Torino**  
*Lorena Milani*
- 325 **UNICEF – Programma Ospedali & Comunità Amici dei bambini**  
*Unicef*

#### CONTESTI MASS-MEDIALI

- 329 **Ascolto e partecipazione nei contesti medial digitali e sociali**  
*Francesco C. Ugolini*





# Spazi in ascolto. Infanzia e contesti urbani tra partecipazione e restrizioni

Valeria Rossini

Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”

*In ogni quartiere di Armonia,  
in ogni piazza e in ogni via,  
nelle campagne tutto d'intorno,  
si vive liberi per tutto il giorno.*

Il tema dell'ascolto dei minori si inserisce nel noto quadro di riferimento rappresentato dalla Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza del 1989, e dai relativi processi attuativi. L'esigenza di sottoporre questi ultimi a continui processi di monitoraggio e verifica ha condotto all'istituzione di un Comitato sui diritti dell'infanzia (previsto dall'art. 43) deputato a esaminare i progressi compiuti dagli Stati che hanno ratificato la Convenzione e i due Protocolli Opzionali.

Nel 2009, il Comitato ha pubblicato il Commento generale n. 12 sul diritto del bambino e dell'adolescente di essere ascoltato, che riprende appunto l'art. 12 della Convenzione in oggetto, secondo cui “gli Stati parti garantiscono al bambino capace di discernimento il diritto di esprimere liberamente la sua opinione su ogni questione che lo riguarda, le opinioni del bambino essendo debitamente prese in considerazione tenendo conto della sua età e del suo grado di maturità”. Tale assunto – che rappresenta uno dei quattro principi generali della Convenzione – favorisce lo sviluppo di interessanti prospettive pedagogiche su una questione tanto importante quanto ancora aperta: gli adulti ascoltano realmente i bambini?

È difficile replicare a questa domanda. Tuttavia, sembra che la risposta non possa che essere ancora negativa: di fatto, se sapessimo ascoltare davvero i bambini, con tutta probabilità riusciremmo a fare emergere e affrontare gli autentici bisogni di un'infanzia – intesa come fascia di età e categoria sociale – che resta ancora troppe volte un contenitore vuoto di speranze e proclami. Sebbene sia oggettivamente difficile ascoltare i bambini – considerati etimolo-

gicamente *senza voce* – l’impegno di chi a vario titolo ha a cuore il loro futuro è renderli interlocutori attivi nella comunità, ovviamente a patto che siano rispettati i requisiti di base e promosse le opportunità per la loro effettiva partecipazione all’interno dei contesti di vita quotidiana.

La sfida è unire ascolto e partecipazione, congiungendo i sensi e i significati di una convivenza ancora improntata a logiche di separazione e di competizione. Del resto, “dare ascolto ai bambini, *avendo cura di prendere sul serio quello che hanno da dire, non è mai stato un tratto distintivo nei rapporti interpersonali né delle società così come sono organizzate, né dei singoli adulti*” (Calaprice, 2005, p.199). Associare l’ascolto alle pratiche della partecipazione significa allora sradicare l’opinione diffusa secondo cui ascoltare i bambini significhi semplicemente consultarli.

Ascoltare vuole dire invece favorire pratiche di partecipazione, intese come “processi continui che prevedono scambio di informazioni e dialogo, tra i bambini o gli adolescenti e gli adulti, basati sul rispetto reciproco e nei quali i bambini e gli adolescenti possono imparare come le proprie opinioni e quelle degli adulti vengano prese in considerazione e possano influenzare gli esiti di tali processi (Comitato sui diritti dell’infanzia, 2010, p. 6).

Certo, ci sono dei limiti evidenti che impediscono ai bambini (soprattutto in età prescolare) di esprimere e condividere la loro prospettiva sui temi che li riguardano, soprattutto se si tratta di questioni particolarmente importanti e complesse. Questo però non indebolisce – anzi rafforza – la responsabilità degli adulti nel dare ascolto ai bambini riuscendo anche a cogliere i loro silenzi, le loro contraddizioni, ciò che non viene detto per paura di essere ignorato o di non essere compreso.

Ciò sottolinea la necessità di un coinvolgimento da parte di tutte le istituzioni nel percorso di attuazione del diritto dei minori all’ascolto, per rendere durevoli gli effetti positivi della partecipazione in termini di pari opportunità e superamento delle disuguaglianze (anche tra le generazioni). Si tratta di un compito fondamentale in campo educativo sia a fini promozionali che a fini preventivi. Ci riferiamo in particolare all’esigenza di evitare che situazioni di difficoltà più o meno temporanea e/o grave nell’infanzia possano scivolare in condizioni di disagio, marginalità, devianza e delinquenza nell’età giovanile.

L’impegno non può che essere sistemico e reticolare, come azione di disseminazione educativa nei contesti di vita quotidiana dei bambini, intesi come ambienti formativi in se stessi, con particolare riferimento alle agenzie esterne alla famiglia e alla scuola. Da qui nasce il progetto “Città amiche delle bambine e dei bambini”, che si propone di realizzare una serie di iniziative volte a tutelare e promuovere i diritti dell’infanzia a livello locale, dove è più forte l’impatto diretto sulla vita dei minori. Fondamentale è lo sviluppo di una stra-

tegia completa e dettagliata come esercizio trasversale delle istituzioni governative. “I processi a livello locale hanno bisogno di essere collegati alla pianificazione nazionale e di essere trasferiti anche a livello comunitario e di quartiere. [...] Andando oltre le dichiarazioni politiche e di principio, la Strategia sui diritti dell’infanzia ha bisogno di stabilire obiettivi concreti e raggiungibili correlati all’intero arco di diritti economici, sociali, culturali e civili a favore dell’infanzia” (UNICEF, 2004).

In questa direzione, l’UNICEF ha previsto nove passi per l’azione, da considerarsi quali prerequisiti per il miglioramento della qualità della vita dei minori e delle loro famiglie nel territorio di appartenenza. Il primo dei nove passi richiama la necessità di favorire la partecipazione delle bambine e dei bambini: promuovere un coinvolgimento attivo dei bambini nelle questioni che li riguardano; ascoltare le loro opinioni e tenerne conto nei processi decisionali. L’azione non ha solo una valenza pedagogica, poiché porta con sé importanti ricadute sul piano della cittadinanza democratica. Traendo origine dall’esigenza di considerare la rapida trasformazione e urbanizzazione delle società globali, le crescenti responsabilità dei governi locali nei confronti delle loro popolazioni nel processo di decentramento, e l’importanza delle città all’interno dei sistemi politici ed economici nazionali, l’attenzione ai contesti urbani diventa una base di lavoro applicabile al governo di tutte le comunità, grandi o piccole, urbane o rurali.

In questo modo lo sguardo pedagogico, prioritariamente centrato sul piano delle relazioni, si allarga agli effetti propriamente politici e sociali dei processi decisionali attivati a livello locale e anche centrale. “Il vivere politico più completo, come abbiamo appreso dagli antichi greci, è quello che si manifesta e si materializza nella città. [...] Nella città vivono e si relazionano persone capaci, attraverso la comunicazione, di fare regole e leggi e, soprattutto, di cambiare decisioni e politiche senza danno per la collettività, senza interrompere la regolarità quotidiana della vita associata” (Elia, 2016, pp. 123-124).

Da una prospettiva pedagogica, non dovrebbe allora stupirci che il tema dell’infanzia possa essere associato al mondo della *polis*, tradizionalmente abitato da cittadini adulti (e maschi), se impariamo a leggere il rapporto tra infanzia e contesti urbani secondo le categorie fondamentali della vita sociale che valgono per adulti e minori, e che sono ascrivibili ai concetti di diritti, democrazia, cittadinanza. È ormai condivisa l’idea secondo cui ciò che avviene nei contesti informali e non formali contribuisce in maniera sostanziale allo sviluppo del bambino, il quale riceve dall’ambiente circostante gli stimoli necessari per la formazione della sua personalità e in particolare per la acquisizione delle competenze emotive e sociali.

La città è dunque spazio educativo ed educante, se gli adulti che la governano riescono a trasformare i luoghi dell’anonimato, della paura, del consu-

mismo, del pregiudizio, della fretta, dell'indifferenza, della sopraffazione, dell'insicurezza, della solitudine in luoghi dell'accoglienza, della fiducia, della condivisione, della sicurezza, dell'amicizia, della fratellanza. Per quanto utopistico questo possa apparire, crediamo che sia l'unica strada da percorrere nell'educazione dei minori, per accompagnarli verso il pieno sviluppo delle proprie smisurate quanto vulnerabili potenzialità.

“La stretta connessione di *bios* e *logos*, la fragilità e insieme la forza dell'infanzia, la materialità e la contestuale trascendenza delle aspirazioni del bambino impongono l'intreccio di sensibilità, saperi, linguaggi atti a descrivere l'informe onnipotenziale che è l'infanzia” (Bobbio, 2011, p. 32).

Riconoscendo il bisogno di supporto e difesa di tali potenzialità, fuori da ogni logica di assoggettamento o di iperprotezione del bambino, emerge un'idea di educazione che – in quanto dispositivo di cura – si fa esperienza genitoriale nel senso ampio del concetto di *parenting*, da intendersi con la doppia valenza su cui pone l'accento il dizionario inglese Merriam-Webster, cioè sia come atto di allevare un bambino da parte dei suoi genitori, sia come il prendersi cura di qualcuno *come* farebbe un genitore.

Da questo punto di vista, la famiglia diventa il primo contesto in grado di tutelare il diritto del bambino alla partecipazione, valorizzandone il ruolo pubblico oltre la sua immagine privata. Ciò significa apprezzare le qualità del bambino quale membro della società a tutti gli effetti, e dunque meritevole di essere coinvolto nella sua costruzione e nel suo miglioramento, tenendo conto dei suoi limiti e delle sue potenzialità.

Insieme alla famiglia, la scuola rappresenta ovviamente un altro contesto fondamentale in cui implementare processi partecipativi attraverso le esperienze educative e sociali che sostengono i percorsi di insegnamento-apprendimento. A scuola, i bambini imparano o dovrebbero imparare il senso di responsabilità verso il bene comune che deve essere gestito e protetto attivamente, che siano le pareti della propria aula o i marciapiedi del quartiere, che si tratti di oggetti materiali o di simboli culturali. Tuttavia, nella progressione dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado, non si può non constatare un graduale decremento della forza partecipativa degli alunni, paradossalmente in maniera direttamente proporzionale all'incremento delle loro capacità critiche e decisionali.

Il processo va invece invertito, poiché non basta che la partecipazione diventi un abito educativo nell'infanzia cui disaffezionarsi nell'adolescenza e poi nell'età giovanile e adulta. Quando ciò accade – come frequentemente accade – si affievolisce la fiducia nella possibilità di incidere nella vita pubblica attraverso le scelte politiche e culturali. L'indifferenza e il disinteresse verso la città come patrimonio di tutti non si conciliano con il bisogno di inclusione sociale del cittadino in quanto persona che, a partire dalle primissime fasi della

vita, è chiamata a mettere in atto continui tentativi di adattamento al proprio contesto di riferimento, imparando a dialogare con la società e le sue regole, a entrare in relazione con gli altri, a condividere il quadro culturale che demarca le sue possibilità di azione.

In questa imprescindibile cornice inclusiva, l'educazione si trova ad affrontare allora il delicato compito di coltivare nel minore una postura democratica che, oggi più che mai, si pone come orizzonte di senso per teorie e pratiche pedagogiche impegnate a esaltare l'uguaglianza nelle differenze. L'educazione dovrà allora adoperarsi affinché l'idea di unità della specie umana non cancelli l'idea della sua diversità e l'idea della sua diversità non cancelli l'idea della sua unità, perché l'umanità è unità e diversità insieme (Morin, 2001).

Tuttavia, se collocata dentro il tema dell'inclusione, la partecipazione richiama inevitabilmente il suo corollario negativo, ossia la questione delle restrizioni (OMS, 2007). Di fatto, se la partecipazione può e deve essere promossa, evidentemente qualcosa o qualcuno ne ostacola l'attuazione. Nell'attuale società globalizzata e interculturale, le forme della partecipazione sono infatti da un lato molteplici e dall'altro ambivalenti, dovendosi confrontare con persistenti e talvolta gravi iniquità e sperequazioni sociali.

Fondamentalmente, la partecipazione coincide con il pieno coinvolgimento nei contesti di vita, così come si evince dalla Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute, pubblicata dall'Organizzazione Mondiale della Salute nel 2001, e di cui nel 2007 è stata presentata la versione per l'infanzia e l'adolescenza ICF-CY (Children and Youth). Il modello ICF-CY rappresenta uno strumento fondamentale per avviare un percorso di progettazione partecipata che abbia come obiettivo il miglioramento della qualità della vita attraverso il funzionamento ottimale delle persone sotto il profilo corporeo, personale e sociale.

In questa ottica, molto interessante è il capitolo 9 della Classificazione, che approfondisce in particolare le azioni e i compiti richiesti per impegnarsi nella vita sociale fuori dall'ambito familiare: nella comunità, nella ricreazione e tempo libero (gioco, sport, arte e cultura, artigianato, hobby, socializzazione), e in altri ambiti come religione e spiritualità, diritti umani, vita politica e cittadinanza. Questi ambiti riguardano tutti i soggetti come individui e come gruppi, a prescindere da qualsiasi condizione e caratteristica fisica, personale e sociale.

Di fatto, promuovere la partecipazione dei bambini nei contesti urbani significa allora accogliere la sfida in atto in campo politico intorno alla necessità di allargare la base sociale della cittadinanza attiva, facendo confluire verso il centro coloro che, a causa di determinate condizioni (età, genere, classe sociale, situazioni di malattia o disabilità, provenienza etnica o religiosa), si sono posti o sono stati collocati ai margini (Rossini, 2015). E l'infanzia è senza dub-

bio tra le categorie sociali maggiormente degne di ricevere attenzione pubblica e di usufruire di processi inclusivi.

A tale fine, il mondo dell'educazione può favorire rapporti di *amicizia* (che nella Roma antica equivaleva appunto alla "sodalitas", cioè alla solidarietà fra gruppi di individui detti "sodales" in quanto accomunati da uno stesso scopo pratico da raggiungere) tra infanzia e contesto cittadino, avviando operazioni di sensibilizzazione a due differenti livelli. Da un lato, accendendo i riflettori sulle frequenti violazioni dei diritti precipui dell'infanzia, e sulle situazioni di violenza, abuso, maltrattamento cui sono sottoposti ancora troppi bambini anche a livello locale; dall'altro, valorizzando gli elementi di originalità e ricchezza che i minori possono offrire in direzione di un nuovo patto intergenerazionale.

In altri termini, si tratta di interrogarsi su quale rappresentazione dell'infanzia in quanto soggetto politico direttamente interessato all'esercizio dei propri diritti e alla ricerca di protagonismo nella vita sociale circola in città, e su come le diverse agenzie educative del territorio siano realmente in grado di contrastarne le derive, che tra le altre cose attengono alla sua strumentalizzazione e commercializzazione.

In questa prospettiva, è importante individuare i possibili contenitori teorici e pratici in cui fare dialogare infanzia e città. Significativo è innanzitutto il richiamo alla libertà, che dovrebbe rappresentare il mezzo e il fine di qualsiasi percorso progettuale teso a sostenere le capacità decisionali e l'autodeterminazione del bambino. A questo livello, è però importante cercare di costruire un consenso condiviso (Rawls, 1993) su ciò che significhi effettivamente rispettare la libertà del bambino, considerando ad esempio che non può esistere libertà senza capacità (Nussbaum, 2011).

In secondo luogo, si tratta di favorire le possibilità attuative della libertà dei bambini nell'incontro con l'altro (pari o adulto), poiché il quadro che delimita la libertà umana non è il plagio o l'imposizione, ma appunto la reciproca interdipendenza, come modalità di relazione in cui si gioca l'equilibrio tra vincoli e possibilità, autonomia e rispetto delle regole. Nell'incontro con l'altro il bambino sperimenta concretamente i limiti cui soggiace la propria libertà, che confina con quella altrui delineando un'area di mediazione governata dai principi del rispetto e della reciprocità.

L'essere umano si sviluppa nella relazione con i suoi simili, ed è in virtù di tale rapporto di reciprocità, trovando un proprio spazio di autonomia, che si realizza in quanto tale e come membro di un "corpo sociale". Se quindi l'incontro è il secondo fondamentale elemento intorno cui ruota il confronto tra infanzia e contesti urbani, l'esito dello stesso ne rappresenta invece il punto di snodo. Mentre in ambito cittadino si ricerca essenzialmente il consenso quale segno della validità e del successo dell'amministrazione, all'interno di un per-

corso educativo l'esercizio del consenso non può non intrecciarsi con la capacità di elaborare scelte autenticamente e profondamente personali, che qualche volta possono assumere la forma del dissenso. Tuttavia, questo traguardo è raggiungibile solo attraverso lo sviluppo di capacità critiche e anche di una certa attitudine alla resistenza (Mantegazza, 2003), quali traguardi formativi imprescindibili sotto il profilo cognitivo ed etico-sociale.

Per tale ragione, da un punto di vista pedagogico occuparsi dell'infanzia come soggetto politico significa fare tesoro di quanto i bambini possono offrire nella specificità della loro condizione, progettando percorsi di inclusione in cui essi si sentano reali protagonisti delle scelte che riguardano i contesti prossimi e remoti della propria vita, dal nido familiare all'aula scolastica, dal gruppo dei pari ai centri di aggregazione, dalle strade cittadine alle reti telematiche.

A tale fine, è però necessario fare un esame di realtà per prendere in carico una volta per tutte le troppe barriere che si frappongono alla partecipazione. Si tratta in primis di contrastare le molteplici forme di povertà educativa che sembrano specificatamente legate alla progressiva riduzione dell'ambiente vitale: i bambini vivono in territori metropolitani sempre più estesi che potenzialmente offrono molteplici opportunità formative, ma le cosiddette *disconnessioni* della trama urbana non consentono di creare reti aggregative intorno a queste opportunità. Insieme ad altri fattori tra cui ovviamente la crisi economica, questo stato di cose impedisce ai bambini di diventare protagonisti del loro sviluppo attraverso la crescita della città. In un mondo sempre più connesso tecnologicamente e mediaticamente, i bambini soffrono una disconnessione culturale che affonda le proprie radici nel dissesto e nella frammentazione dell'assetto territoriale.

Secondo Renzo Piano si deve porre attenzione dell'esigenza di un *rammendo delle periferie* che passi attraverso la riqualificazione urbanistica e architettonica, ma anche attraverso una precisa scelta educativa di resistenza al degrado economico, culturale e valoriale. Le statistiche ci parlano di bambini che non leggono libri, che non visitano musei e siti archeologici, non vanno a teatro e non assistono a concerti. Questi bambini, che tra l'altro non viaggiano, sono sempre più ai margini in un contesto che non offre loro la possibilità di conoscere, giocare, esplorare, soprattutto all'aperto. Per questo, è importante offrire loro concrete occasioni di incontro libero, gioioso e giocoso.

I bambini non potranno appropriarsi della città se non la vivono, se non riescono a frequentare i propri coetanei in spazi adatti ma non segreganti, in altre parole se non partecipano alla vita della città e alla sua trasformazione. Per riqualificare gli spazi urbani in funzione di queste esigenze, è necessario unire alla partecipazione le pratiche della progettazione, nel senso appunto di una *progettazione partecipata* che parta dall'analisi di eventuali limitazioni e restrizioni nello svolgimento di queste attività, per poi individuare percorsi di pre-

venzione e promozione all'interno di nuclei operativi di quartiere, dove i bambini siano davvero protagonisti (dall'oratorio alla biblioteca comunale, dalla cooperativa sociale alla masseria didattica, dall'associazione sportiva ai centri culturali).

Tutto ciò in linea con una cultura del *trasformare operando* che ha importanti ricadute in campo educativo e sociale, in vista di un processo di *empowerment* inteso come esercizio del potere, come possibilità e capacità di poter essere e poter fare il cittadino e non il suddito, di intervenire sulle decisioni, di prendersi cura della comunità, richiamando la capacità di ciascuno di essere disponibile e di coinvolgere gli altri nella costruzione del bene comune.

Se riusciamo quindi ad aiutare i più piccoli a sviluppare consapevolezza dello spazio in cui vivono e autonomia nel muoversi materialmente e simbolicamente al suo interno, essi saranno portati ad assumersi la responsabilità delle proprie azioni e delle proprie relazioni con gli adulti e con il gruppo dei pari.

In questa direzione, la famiglia, la scuola, la società tutta sono chiamate a collaborare per trasmettere alla generazione nuova una visione non edonistica e predatoria della vita, in cui il compito sacrosanto di favorire il benessere individuale inteso come *buona vita* sia inteso come ricerca, più che come garanzia di felicità. Se è vero infatti che la condizione (passata, presente e futura) dell'infanzia non può essere compresa senza porsi la domanda "il bambino è felice?", abitare la città con i colori e le voci dell'infanzia significa imparare a comprendere che la felicità è una meta percorribile da sentieri differenti e mai scontati. Tutto questo contro ogni forma di riduzionismo, semplificazione e omologazione "che sono perlopiù il registro entro cui il mondo degli adulti ha, da sempre, incontrato la realtà bambina" (Becchi, Julia, 1996, p. 407, cit. in Loiodice, 2013).

Da questo punto di vista, parlare di *città dei bambini* o di *città a misura dei bambini* può risultare addirittura ridondante, perché il contesto urbano appartiene simultaneamente e perennemente agli adulti come ai bambini, uniti dal comune status di cittadini. La città diventerà allora autenticamente educativa – rappresentando quindi una inestimabile occasione di crescita – solo quando lo spazio rivolto all'infanzia sarà non più l'esito di una politica emergenziale o meramente commerciale, quanto piuttosto una modalità d'azione strutturale in vista della costruzione di un mondo allargato (senza barriere), ma non snodato (senza legami).



## Riferimenti bibliografici

- Becchi E., Julia D. (1996). *Storia dell'infanzia vol. 2. Dal Settecento a oggi*. Bari: Laterza.
- Bobbio A. (2011). *Pedagogia dell'infanzia e cultura dell'educazione*. Roma: Carocci.
- Bronfenbrenner U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*, trad. it. Bologna: il Mulino.
- Bronfenbrenner U. (2010). *Rendere umani gli esseri umani*, trad. it., Trento: Erickson.
- Calaprice S. (2004). *Alla ricerca d'identità. Per una pedagogia del disagio*. Brescia: La Scuola.
- Calaprice S. (2005). *Pedagogia generale e pedagogia sociale. Nuove sfide per l'educazione e la formazione*. Bari: Laterza.
- Comitato sui diritti dell'infanzia (2010). *Commento generale n.12, Il diritto del bambino e dell'adolescente di essere ascoltato*. Roma: UNICEF.
- CRC (2015-2016). *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. 9° Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, anno 2015-2016, in <<http://www.gruppocrc.net>> (12/16).
- Elia G. (a cura di) (2014). *Le sfide sociali dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Elia G. (2016). *Prospettive di ricerca pedagogica*. Bari: Progedit.
- Eurispes - Telefono Azzurro, *10° Rapporto Nazionale sulla Condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza*, in <<http://www.eurispes.com>> (12/16).
- Jonas H. (1990). *Il principio responsabilità, Un'etica per la civiltà tecnologica*, trad. it. Torino: Einaudi.
- Loiodice I. (2013). *Bambini e anziani, centro o periferia? Metis, 2*.
- Macinai E. (2013). *Pedagogia e diritti dei bambini*. Roma: Carocci.
- Mantegazza R. (2003). *Pedagogia della resistenza: tracce utopiche per educare a resistere*. Enna: Città aperta.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, trad. it., Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum M. (2011). *Creating Capabilities. The Human development Approach*. Cambridge – London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- OMS, ICF-CY (2007). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti*. Trento: Erickson.
- Pati L. (a cura di) (2008). *Educare i bambini all'autonomia. Tra famiglia e scuola*. Brescia: La Scuola.
- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE).
- Rapporto UNICEF, *La condizione dell'infanzia nel mondo 2016. La giusta opportunità per ogni bambino*, in <<http://www.unicef.it>> (12/16).
- Rawls J. (1993). *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press.
- Rossini V. (2010). *Infanzia e politica. Dalla cultura dei diritti alle forme di partecipazione*. In L. Carrera (a cura di), *Fare o non fare politica. Soggetti, modi e luoghi* (pp. 115-126). Milano: Guerini.
- Rossini V. (2015). *Il disagio "invisibile" dei bambini a scuola*. In M. Tomarchio, S. Uliivieri (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori* (pp. 234-248). Pisa: ETS.

**Valeria Rossini**

- Rossini V. (2015). *Educazione e potere. Significati, rapporti, riscontri*. Milano: Guerini.
- Rossini V. (2016). Spettatori di infanzie. Adultizzazione dei bambini e responsabilità educative. In M. Stramaglia (a cura di), *Pop education. Chiaroscuri pedagogici nella cultura di massa* (pp. 43-56). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- UNICEF (2004). *Costruire città amiche dei bambini e delle bambine. Nove passi per l'azione*. Firenze: UNICEF Centro di Ricerca Innocenti.
- UNICEF (2010). *Io rispetto. Filastrocche per una lettura della Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità*. Milano: Signum.