

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

**Facoltà di Scienze della Formazione
Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G. M. Bertin"**

Dottorato di Ricerca in Pedagogia

XXI Ciclo

Settore scientifico disciplinare di afferenza: M-PED/01

**Per una città educativa
Un laboratorio per la formazione permanente?**

Presentata da

Rossella D'Ugo

Coordinatore

Prof.ssa Milena Manini

Relatore

Prof. Franco Frabboni

Esame finale anno 2009

INDICE

Introduzione	7
---------------------------	----------

Parte Prima

Un mondo di vita a più sguardi

1. La sfida della città educativa: il contributo della Pedagogia....	15
1.1 La Pedagogia, scienza razionale nella postmodernità	15
1.2 Lo statuto teorico ed empirico della Pedagogia nello scenario cittadino	23
2. La città e i suoi orizzonti utopici: il contributo della Filosofia.	27
2.1 La città come utopia nel passato	28
2.2 Dal sogno al risveglio	35
2.3 La città e i suoi (nuovi) linguaggi.....	37
2.4 Dall'utopia al non-luogo. Dal non-luogo al luogo.....	40
3. La città e le sue socio-culture: il contributo della Sociologia....	45
3.1 La Sociologia: la città tra evoluzione e comparazione	45
3.2 L'evoluzione della città: prospettive storiche tra variabili in crescita	51
3.3 La città e la complessità della società contemporanea	56
3.3.1 Tra globale e locale.....	56
3.3.2 Tra spazio e identità.....	61
3.4 Lo stato delle città globali: solo pessimismo?	63
3.5 Modelli in evoluzione	65
4. La città confine di cittadinanza: il contributo dell'Antropologia	69
4.1 Dalla Sociologia all'Antropologia.....	69
4.2 La nascita di una nuova disciplina: l'Antropologia urbana	72
4.3 Studiare il "qui" ed "ora": l'Antropologia di fronte alle società complesse.....	79
4.4 L'etnografia in città	81
4.5 La città come costruzione del sé, la città come costruzione della diversità.....	84
5. La città e le sue residenzialità: il contributo dell'Urbanistica..	91
5.1 Le circostanze attuali	92

5.2 L'Urbanistica sino ad oggi. Quale l'influenza dell'economia?	96
5.3 Bellezza urbana, bellezza sociale.....	99
5.4 In conclusione, vi è la possibilità di nuove sperimentazioni?.....	104

Conclusioni

Dal mondo di vita a più sguardi alla Pedagogia.....	107
--	------------

Parte seconda

Una città anche per la terza età

1. La città come progettazione ed attuazione pedagogica115

1.1 Educazione e città, più declinazioni per un unico obiettivo.....	118
1.2 Emergenze, sfide e utopie pedagogiche: tempi e luoghi della formazione.....	120
1.2.1 L'educazione permanente: i compiti della città	125
1.2.2 Il sistema formativo integrato, presupposto della città educativa	132
1.2.2.1 Uno sguardo alle agenzie del territorio	137
1.2.3 La rete dei servizi socio-educativi.....	144
1.3 Le città educative: documenti, progetti, iniziative internazionali e nazionali. Soprattutto infanzia?.....	147
1.4 Una città su misura...per tutte le età	160

Conclusioni167

2. Gli anziani: un'età della vita in formazione169

2.1 Gli anziani: un'età in crescita	170
2.2 Un profilo, tanti profili di anziano. Verso nuovi ruoli	176
2.2.1 I nonni: un ruolo particolare.....	180
2.3 I contesti di vita dell'anziano.....	183
2.4 L'anziano come capitale umano e potenziale da implementare. L'importanza della formazione	187
2.5 Gli anziani e la città: diritti e prospettive	197

3. I Centri sociali a Bologna. La ricerca sul campo203

3.1 I centri sociali. Passato, presente e futuro	203
3.2 Bologna: i suoi quartieri, i suoi anziani, i suoi Centri.....	216
3.3 Il Quartiere San Donato	219
3.4 I progetti del Quartiere San Donato	222
3.5 Il Quartiere San Donato e i suoi Centri sociali	231
3.5.1 Presentazione dell'indagine	232
3.5.2 Frassinetti – Italicus – Pilastro	234
3.6 I tre Centri: identità e differenze	240

3.7 Gli anziani dei Centri sociali	250
3.7.1 Un focus group per conoscere le idee degli anziani	250
3.7.2 Le risposte degli anziani	253
3.8 Il futuro dei Centri	267
Conclusioni	273
Bibliografia.....	277

Introduzione

Una *città* per essere *educativa* a quali caratteristiche dovrebbe corrispondere?

E in che senso essa potrebbe divenire un *laboratorio per la formazione permanente*?

Città ed anziani. Sono questi i due nuclei fondanti attorno ai quali abbiamo cercato di costruire le domande, le riflessioni e le proposte presentate nelle pagine di questa tesi.

Città come scenario della Pedagogia, come *campo d'esperienza* nel quale trattare l'educazione e un insieme significativo di *problemi* ad essa interconnessi, tra cui la qualità della vita dei nostri *anziani*.

Problemi, quelli della *città*, che nella *prima parte* della tesi - *Un mondo di vita a più sguardi* - abbiamo cercato di analizzare in chiave pluridisciplinare, dando spazio al contributo della Filosofia, della Sociologia, dell'Antropologia e, infine, dell'Urbanistica. Si sono, tuttavia, tenute costantemente sullo sfondo la Pedagogia e le soluzioni che questa disciplina può trovare, di volta in volta, in merito alle problematiche esposte dagli altri settori disciplinari.

Nel capitolo dedicato alla Filosofia - *La città e i suoi orizzonti utopici: il contributo della Filosofia* - abbiamo, dapprima, passato in rassegna le città ideali presentate da Platone, Moro e Campanella, nelle quali risiede una formazione che ha concretamente il sapore dell'educazione permanente, dove l'istruzione deve essere possibile per ogni cittadino, al fine di una integrale formazione dell'uomo che passi anche dagli spazi urbani. Successivamente, col passare dei secoli, questi progetti ideali sono sfumati agli occhi dei nuovi filosofi, sempre più consapevoli e disincantati, immersi nel "panico" odierno e nei linguaggi che lo determinano e lo alimentano. Le città ideali

hanno lasciato spazio a *metacittà* in cui vi sono solo “nonluoghi” e dove, paradossalmente, la vera utopia diviene la ricerca di un luogo concreto, tangibile, nel quale ritrovare la nostra identità e scommettere, ancora, sulla formazione. Qui abbiamo intravisto *il compito della Pedagogia*: progettarlo davvero un nuovo spazio, restituendogli una dimensione “sociale”.

Nel capitolo dedicato alla Sociologia - *La città e le sue socio-culture: il contributo della Sociologia* - si è riflettuto (dopo una breve panoramica relativa all’approccio, anche metodologico, di questa disciplina nei confronti della dimensione cittadina) sull’odierna condizione della metropoli: uno spazio dai rapporti sempre più “liquidi”, ricco di contraddizioni, dove convivono una dimensione *globale* e una dimensione *locale*, dove il senso di appartenenza si affievolisce sempre più, facendo sfumare, nello stesso tempo, il senso d’identità e alimentando la “mixofobia”, tra solitudine e separazione. Tutto diviene, in un certo senso, “unidirezionale”. Ed è qui che, allora, *il compito della Pedagogia* sembra essere quello di progettare un modello di città in grado di restituire un effetto urbano prevalentemente positivo, con attenzione nei confronti di tutte le età della vita.

Non distante da queste riflessioni, ma con un’attenzione ancor più specifica ai rapporti tra le differenti culture, è il capitolo dedicato all’approccio antropologico - *La città, confine di cittadinanza: il contributo dell’Antropologia*. È l’Antropologia, infatti, a fornirci un quadro della città che assomiglia ad una *rete* a maglie larghe: le persone hanno sempre meno scambi interpersonali e minori conoscenze, in un contesto sempre più *deterritorializzato*, dove prendere consapevolezza del proprio sé, della propria identità, ma allo stesso tempo, della propria diversità, può essere molto difficile. Una diversità, quella tra culture, che spesso sfocia in tensioni e antagonismi. Perché la città ha da sempre un doppio volto: può essere matrice e condizione di libertà, ma anche sede di alienazione e oppressione. Anche in questo caso, il ruolo della *Pedagogia*:

quello di rendere la città un luogo finalizzato ad incontri, prestiti culturali, rendendo i cittadini sensibili al “noi e loro”, per promuovere cambiamenti e distanziamento dai pregiudizi.

E un cambiamento potrebbe venire anche da una nuova progettazione urbanistica. Questo quello che si sostiene nell’ultimo capitolo della prima parte - *La città e le sue residenzialità: il contributo dell’Urbanistica*. L’Urbanistica, oggi così immersa in dinamiche politiche ed economiche, infatti, sfrutta le paure del nostro tempo, incentivandole, ponendo baluardi difensivi che separano i già distanti cittadini. Quando, invece, servirebbero urgentemente nuove sperimentazioni, così da creare spazi consoni alle nuove esigenze. Qui la Pedagogia potrebbe essere la regia, con l’obiettivo di progettare uno spazio forte di una nuova fisicità, su cui consolidare partecipazione cittadina, sviluppo del senso di *civitas* sin da piccoli. Luoghi di ritrovo garanti di una vita associativa per tutte le fasi della vita.

Date queste considerazioni, la *seconda parte* del lavoro – *Una città anche per la terza età* - è dedicata a far luce su una delle odierne sfide della Pedagogia: una città può essere veramente su misura per tutte le età? E, in caso affermativo, quale posto occupano i cittadini anziani tra le attenzioni della città?

Dopo un primo capitolo - *La città come progettazione ed attuazione pedagogica* – dedicato, da una parte, ai tempi (educazione permanente) e ai luoghi (sistema formativo integrato) della Pedagogia e, dall’altra, ai documenti, ai progetti, alle iniziative internazionali e nazionali che muovono nella direzione di una *città educativa* prevalentemente per l’infanzia, ci si interroga su come rendere, invece, una *città* davvero *educativa* per tutte le fasce generazionali, con un’attenzione particolare nei confronti della terza/quarta età. Proprio a questa età, sono poi dedicati gli ultimi due capitoli della tesi. Il capitolo - *Gli anziani: un’età della vita in formazione* - cerca di analizzare le principali teorie legate a questo periodo della vita, riflettendo sull’invecchiamento e sulla sua complessità, guardando all’età

anziana come ad un'età composita, costantemente in divenire. Un'età che continua e deve continuare ad apprendere. Per questo, un nuovo modello culturale è necessario, oltre che per superare riduttive generalizzazioni sugli anziani, anche per promuovere un nuovo patto di *alleanza intergenerazionale* all'interno del quale giovani e anziani possano reciprocamente scambiarsi conoscenze.

Un piccolo tassello di un nuovo modello culturale e di un suo, necessario, modello istituzionale, potrebbe essere rappresentato da un particolare luogo: il *Centro sociale*. Questa agenzia del territorio, che purtroppo non è ancora presente in tutte le città italiane, a nostro avviso dovrebbe affiancare gli altri luoghi di aggregazione dedicati alle diverse fasce generazionali (pensiamo ai servizi per l'infanzia, ai centri giovanili, ecc).

Da questo punto di vista il *Centro sociale* potrebbe davvero rappresentare un punto di congiunzione ideale tra la *città* e gli *anziani* e tra gli *anziani* e i *cittadini tutti*, assecondando, in questa prospettiva, il diritto di un'esistenza sociale e culturale, capace di dirigere i suoi utenti verso la costruzione di una cittadinanza attiva che li ponga nelle condizioni di vivere esperienze in chiave intergenerazionale. Un Centro, dunque, che rispetti l'evolutiveità dei suoi utenti principali, che li conduca verso nuovi ruoli, che metta loro a disposizione contesti nei quali vivere esperienze molteplici, promuovendo progetti attenti e significativi da un punto di vista formativo.

Nasce da questi presupposti l'ultimo capitolo della tesi - *I Centri sociali a Bologna. Una ricerca sul campo* – frutto di un'indagine svolta in un quartiere di Bologna (San Donato), proprio nei Centri frequentati dagli anziani.

Tre Centri caratterizzati da molte identità e qualche differenza, ma tutti ugualmente impegnati, oggi più che mai, nell'organizzazione di attività in grado di promuovere la socializzazione degli anziani, dentro e fuori dal Centro stesso.

Anziani dei quali abbiamo ascoltato le idee, i pareri, il significato che attribuiscono alla vita *del* Centro, alla vita *nel* Centro.

Anziani che dovrebbero avere le “chiavi” della città per essere, ogni giorno di più, protagonisti e creatori di molteplici progetti. Questo perché, se l’invecchiamento, da una parte, comporta modificazioni di carattere biologico con conseguenti cambiamenti psico-fisici, dall’altra, lascia agli anziani la possibilità, il tempo e forse l’esigenza di rappresentare una risorsa, un vero capitale umano da implementare, per se stessi e per le altre generazioni.

E proprio in questa direzione risulta quanto mai fondamentale il ruolo del territorio. Il ruolo di una *città educativa* che, attraverso tempi e spazi finalizzati ad occasioni di apprendimento e di socializzazione, sappia farsi *laboratorio per la formazione permanente*.

Parte Prima

Un mondo di vita a più sguardi

1. La sfida della città educativa: il contributo della Pedagogia

1.1 La Pedagogia, scienza razionale nella postmodernità

Viviamo in un mondo determinato da rapidi cambiamenti, da certezze che si perdono dietro di noi, lasciando spazio a fugaci mode, veloci mutamenti che, spesso, portano con loro più negatività, che collettivo giovamento.

I filosofi, lo vedremo, delineano un quadro in cui molto (anche se non tutto) appare perduto, appare incubo. I sociologi parlano di nuovi spazi, globali e locali, in cui l'individuo è sperduto e inghiottito dalla situazione attuale; spazi che plasmano e riducono ai minimi termini la nostra individualità e singolarità. Gli antropologi delineano mappe urbane in cui la certezza viene meno, in cui noi e i "nuovi arrivati" dovremmo escogitare – insieme - strategie per vivere meglio, anziché apporre nuovi confini, maggiori difese. Mentre l'urbanistica, invece di contribuire grazie alla sua progettazione e attraverso un rapido e tangibile riscontro di essa ad una nuova qualità della vita, segue l'economia, segue quello che il mercato in parte le suggerisce, in parte le impone. Con un bilancio negativo: separare i cittadini, di ogni genere e nazionalità, ancor più velocemente.

È dunque questo lo scenario odierno? È questa che vogliamo indicare come complessità e nella quale la Pedagogia si muove tra sfide e utopie?

Franco Cambi inquadra questa condizione come un chiaro congedo dai mondi di ieri, sicuri, ordinati, condivisibili, come una "entrata" in un nuovo mondo - aperto - fatto di saperi in crescita, di nuove politiche, di continui movimenti. Parla di *Postmodernità*. Una Postmodernità che è rappresentata prevalentemente da tre caratteristiche: *il pluralismo come*

*differenza, la complessità come principio struttura e l'ottica crescente di mondialità.*¹

Tre caratteristiche, tre dimensioni, tre orizzonti della Postmodernità. In questo quadro, è proprio la Pedagogia che, sempre secondo Cambi, può farsi *formula di contingenza*.² Non solo connessa al cognitivo, a suo parere, ma anche a ciò che è etico e politico.³

Una Pedagogia che, proprio perché durante il suo cammino, il suo sviluppo, l'autonomia del suo statuto - teorico ed empirico - ha preso coscienza dei mutamenti che ci hanno portato sino all'odierna postmodernità, è oggi, forse meglio di altre discipline, in grado di ricercare soluzioni, nuove direzioni. Anche "copernicane", come vedremo, e come in molte sue opere ci suggerisce Franco Frabboni.⁴

Dalla seconda metà del Novecento, infatti, la Pedagogia compie un percorso alla ricerca della propria autonomia scientifica, alla ricerca di una ridefinizione dei rapporti con le altre scienze.

Lo fa in un periodo di enormi mutamenti, in un mondo che prima va in frantumi, devastato da guerre, stermini, orrori, in un inquietante *naufragio della ragione*⁵, e che poi è caratterizzato da movimenti di dissenso e contestazioni, prevalentemente giovanili, che dagli Stati Uniti si muovono sino all'Europa. Il mondo muta, gli eventi si succedono e la Pedagogia, come sostiene Franca Pinto Minerva "è coinvolta in pieno in un generale processo critico - ricostruttivo. Un processo che la vede impegnata nella revisione del proprio progetto formativo, ma, soprattutto, del proprio statuto di scienza che "pensa" e "progetta" la formazione".⁶

Non è certo questa la sede per una ricostruzione puntuale dello sviluppo della Pedagogia, ma si deve quantomeno sottolineare

¹ Cambi F. (2006), *Incontro e dialogo*, Carocci Roma, pp. 38 e segg.

² *Ibidem*, p. 44.

³ *Ibidem*, p. 44.

⁴ Frabboni F. (2005), *Società della conoscenza e scuola*, Erickson, Trento.

⁵ Frabboni F., Pinto Minerva F. (2003), *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari, p. 6.

⁶ *Ibidem*, p. 8.

che il carattere, la ricerca della sua autonomia, è frutto di una costante autocritica, decostruttiva e ricostruttiva nei confronti, in primis, di sé stessa e, in secondo luogo, dei fenomeni sui quali di volta in volta si è trovata a dover/voler riflettere.

Una Pedagogia che ha fatto suo il paradigma della complessità, mostrandosi critica e problematica, forte di una grande capacità dialogica.

Dunque, una Pedagogia *problematicista* in grado di dialettizzare diverse antinomie e, anche per questo, di muoversi tra sfide e utopie. Ne parleremo in seguito. Per ora basti sottolineare che il suo statuto, formale ed empirico, è guidato da una ragione antiautoritaria e antidogmatica, aperta alla pluralità. Alle pluralità del secolo appena trascorso e ancor di più di quello appena iniziato.

Una Pedagogia, per questo, in grado di fronteggiare quella Postmodernità da cui siamo partiti e la vicina, intrecciata, globalizzazione. Una globalizzazione, sostiene Franco Frabboni, spinta e sorretta in tutti gli ambiti – a partire dal mercato e dal mediatico - dallo sfrenato desiderio di profitto. Da un lato, abbiamo “macroeconomie espansive che mirano alla globalizzazione dei mercati attraverso la penetrazione – invasione – dei loro prodotti e dei relativi consumi in ogni angolo della terra. A partire dai Paesi poveri del terzo mondo” e dall’altro “teatri dell’informazione (...) che mirano alla globalizzazione della cultura (dei saperi e delle menti) attraverso la penetrazione – invasione mediatica dei consumi culturali in ogni angolo della terra. A partire dai Paesi poveri del terzo mondo”.⁷

Una globalizzazione da fronteggiare solo attraverso una adeguata formazione che deve prendere il via in un qualitativo sistema scolastico per poi crescere in un sistema post-scolastico. Una formazione che si faccia baluardo difensivo dei diritti (ma anche dei doveri) degli uomini e delle donne del nuovo secolo. Una formazione, annota Frabboni, da considerarsi vero *capitale*

⁷ Frabboni F. (2005), *Società della conoscenza e scuola*, Erickson, Trento, p. 22.

umano.⁸ Protagonista di questa svolta: la nostra Pedagogia. Quella Pedagogia, abbiamo detto, critica e problematica, cresciuta e affermata nel segno del paradigma della complessità. Ma questo non basta. Si deve andare ancora oltre, la Pedagogia stessa deve andare oltre. La globalizzazione, la necessità di rispondere al neoanalfabetismo, alle macroeconomie espansive, ai teatri dell'informazione, infatti, comportano un rinnovamento, un ulteriore cambio di rotta. Così come l'esigenza sempre maggiore di conoscenza ed interculturalità porta la Pedagogia a doversi rinnovare ulteriormente per farsi progettuale e copernicana.⁹ E proprio "la pedagogia copernicana dispone di una forza profetica e rivoluzionaria tale da far sì che le prossime età generazionali (l'infanzia come l'adolescenza, l'età adulta come quella senile) non ne potranno fare a meno. Soprattutto se il suo statuto disciplinare (teorico ed empirico) sarà dotato di uno "sguardo" a trecentosessanta gradi. A partire dal quale potrà progettare – dalla sua volta celeste – una formazione multidimensionale ed integrale della vita personale".¹⁰ Multidimensionale ed integrale come occorre oggi. La Pedagogia *copernicana* a cui fa riferimento Frabboni è una Pedagogia contrapposta a quella *tolemaica*, ipertrofica e pervasiva, che mira ad un'infanzia e ad un'adolescenza *astorica, inesistente, astratta* e che procede in modo ascientifico postulando a priori lo sviluppo.

La Pedagogia copernicana è, al contrario, "nel nome di un'infanzia e di un'adolescenza al plurale, colorate di diversità esistenziali e culturali"¹¹, nel senso che rispetta le stagioni evolutive e le tempistiche di ognuno, la cultura di tutti. Si fa, potremmo dire, proprio scienza della persona secondo una linea postmodernista. Questo perché scienza razionale.

Ma a quali condizioni è possibile parlare di una Pedagogia che

⁸ *Ibidem*, p. 13.

⁹ Frabboni F. (2006), *Educare in città*, Editori Riuniti, Roma.

¹⁰ Frabboni F. (2005), *Società della conoscenza e scuola*, Erickson, Trento, p. 31.

¹¹ *Ibidem*, p. 32.

sia scienza razionale? Ciò accade, spiega Massimo Baldacci, quando un dato sapere, in questo caso la nostra Pedagogia, si mostri “capace di soddisfare due fondamentali requisiti: il possesso di un proprio specifico “*oggetto*” (ciò di cui si occupa e di cui ha competenza specifica) e il “*rigore*” (la scrupolosità, l’adeguato tenore scientifico) del proprio “metodo” (o della propria procedura)”.¹²

E inoltre di una scienza, sottolinea sempre Baldacci, si può parlare in due modi: come corpus – statico – di conoscenze e come dinamica attività conoscitiva fatta di ricerche e soluzioni di problemi. Problemi di diversa natura, ma problemi che nella loro unità, nel loro insieme, rispecchiano l’oggetto di quella scienza. E la Pedagogia, lo vedremo, ha numerosi problemi odierni da affrontare che la caratterizzano. Ha, dunque, un oggetto definito da affrontare, oggi, sempre più in chiave pluridisciplinare e interdisciplinare. E ha un “rigore” metodologico che poggia proprio su una razionalità scientifica. E lo fa ponderando due posizioni estreme: un modello più classico che “appare, per altro, estenuato dalle sue molte difficoltà, ma che continua a rappresentare “il senso comune scientifico” della maggior parte dei ricercatori”.¹³

Un modello, però, in un certo senso eccessivamente restrittivo, spesso rigidamente chiuso tra principi normativi che si fanno dogmatici. Un modello, per questo, ultimamente criticato e attaccato da più voci, che ha condotto una schiera di ricercatori ad una netta contrapposizione metodologica. Ad un ribaltamento metodologico che ha mosso, viceversa, verso un atteggiamento caratterizzato da eccessiva libertà e anarchia, tutt’altro che scientifiche.

La Pedagogia ha, così, intrapreso una terza via, problematizzando le due precedenti. Ponendosi *tra una concezione ristretta della razionalità scientifica e la tesi della sua assenza*, sceglie la via di una *razionalità scientifica*

¹² Baldacci M. (2007), *La pedagogia come attività razionale*, Editori Riuniti, Roma, p. 23.

¹³ *Ibidem*, p. 35.

allargata.¹⁴ Questo ciò che intendevamo come le condizioni per una Pedagogia come scienza razionale. Questi i presupposti. Una scienza basata sull'intreccio di una riflessione teorica, da un lato, e di prove, dall'altro. Prove e dati da affrontare proprio "problematizzando".

Quella della Pedagogia, quella di cui parla Baldacci è una razionalità in parte informale. Informale perché appresa anche attraverso la pratica, attraverso una ricerca, caratterizzata da uno schema di questo tipo:

- *"determinazione del problema* (che, come abbiamo, visto può assumere varie forme);
- *formulazione di un tentativo di soluzione razionale*: l'ipotesi (o la teoria) avanzata, cioè, non deve rappresentare un tentativo alla cieca, ma ponderato (...);
- *messa alla prova dell'ipotetica soluzione*: sia attraverso il vaglio di altri dati, inizialmente non considerati o appositamente raccolti (...); sia attraverso esperimenti o esperienze sul campo;
- *valutazione del successo o dell'insuccesso della soluzione provata e sua conseguente giustificazione o revisione critica*".¹⁵

Il tutto, lo ribadiamo, supportato da un'attività razionale, da intendersi come attività critica. Critica delle soluzioni. Ed eventuale, conseguente, critica delle teorie.

La Pedagogia mostra, in questo modo, di seguire idee di larga razionalità scientifica. Ma lo dovrà dimostrare nella peculiarità di tutte le sue forme. Solo seguendo questa direzione potrà caratterizzarsi a pieno titolo come scienza della formazione e rafforzare il suo essere scienza autonoma.¹⁶

Un'ulteriore precisazione sul suo essere scienza autonoma.

¹⁴ *Ibidem*, p. 35 e segg.

¹⁵ *Ibidem*, p. 38.

¹⁶ *Ibidem*, p. 40.

La Pedagogia possiede un forte assetto epistemologico costituito, come indicano Franco Frabboni e Franca Pinto Minerva, da un alfabeto teorico e da uno empirico.¹⁷ Un alfabeto teorico dato precisamente da sei categorie formali quali: *oggetto, logica ermeneutica, dispositivo investigativo, principio euristico e paradigma di legittimazione della pedagogia.*

E un alfabeto empirico, a legittimare la tensione pedagogica verso l'intervento concreto, dato da *sviluppo, gioco, diversità, autonomia, creatività, formazione intellettuale, formazione estetica, formazione del corpo e del movimento, formazione affettiva e relazionale, formazione etica e sociale.*

Molto brevemente e volendo passare in rassegna ognuna di queste caratteristiche, potremmo sostenere, tenendo sempre ben salda la scomposizione data da Franco Frabboni e Franca Pinto Minerva, per quel che riguarda l'alfabeto teorico, che l'*oggetto* della Pedagogia, in senso lato riguarda la formazione dell'uomo e della donna, inseriti in quello che è il loro contesto storico, culturale e sociale. *Oggetti* sono un uomo e una donna con differenze individuali, sociali, etiche, linguistiche e culturali. Uomini e donne di ogni età e che ogni giorno attraversano i luoghi della formazione: scuola, istituzioni, associazioni culturali del tempo libero, media culturali.

I *linguaggi* della Pedagogia sono plurali: quello della filosofia e quello delle scienze applicate. Linguaggi riorganizzati a seconda degli oggetti e dei luoghi della formazione. Linguaggio analitico-descrittivo, linguaggio narrativo, linguaggio retorico-persuasivo, linguaggio della quotidianità e del "senso comune", linguaggio dell'analogia e della metafora.

La *logica ermeneutica*, ossia la procedura logica della Pedagogia è data dalla dialettica teoria-prassi-teoria. Teoria come condizione primaria di partenza, prassi come banco di prova proprio di questa ed eventuale successiva, nuova teoria. Nuova

¹⁷ Frabboni F, Pinto Minerva F. (2003), *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari, p. 29 e segg.

perché ridefinita ad un livello superiore.

Il *dispositivo investigativo* della Pedagogia, ampio come l'oggetto d'indagine, attraversa una pluralità di settori di ricerca: storica, teorica, sperimentale, clinica, comparata.

Il *principio euristico*, cuore della Pedagogia, si basa sulla problematizzazione delle antinomie della stessa Pedagogia: teoria/prassi, fini/mezzi, realtà/utopia.

E, infine, il suo *paradigma di legittimazione*, che non potrebbe, a questo punto, non conformarsi su complessità, pluralità, antinomie, dialettica. Un paradigma critico e aperto su più fronti.

Per quel che riguarda, invece, l'*alfabeto empirico*, una rapida ricognizione su ogni parola della prassi pedagogica potrebbe essere così presentata: *sviluppo* come integrazione di organismo e ambiente, di natura e cultura, in un processo che dura l'intero arco della vita; *gioco* come esperienza totalizzante che permette di conoscere, smontare e rimontare la realtà, intrecciando la dimensione cognitiva e affettiva; *diversità* in senso biologico, psicologico, etnico, linguistico, culturale, da rispettare e valorizzare; *autonomia* come obiettivo che il soggetto deve raggiungere nel proprio processo di crescita; *creatività* per imparare ad andare oltre i confini della realtà e della quotidianità; *formazione intellettuale* per saper osservare, riflettere, esprimere, sviluppando capacità cognitive e metacognitive; *formazione estetica* intesa come sapere trasversale da possedere e conseguentemente funzionale anche alla stessa creatività; *formazione del corpo e del movimento* per una buona formazione intellettuale, etico-sociale, affettiva ed estetica; *formazione affettiva e relazionale* perché non vi è comportamento che non passi di qua, non vi è esperienza che non coinvolga la sfera affettiva e relazionale; e *formazione etica e sociale*, infine, per un'equilibrata mediazione tra "io" e "altri". Mediazione purtroppo ormai perduta.

1.2 Lo statuto teorico ed empirico della Pedagogia nello scenario cittadino

Potremmo azzardare che la *città* sia uno degli scenari dello statuto teorico ed empirico della Pedagogia. Del suo assetto epistemologico e prasseologico.

Per ogni paradigma del suo alfabeto teorico ed empirico proviamo a scorgere la città come scenario pedagogico.

Alfabeto teorico della Pedagogia e dimensione cittadina

- ***L'oggetto della Pedagogia*** - La città si pone come il contesto storico, culturale e sociale, dei principali *oggetti* della Pedagogia: gli individui che le attraversano, i suoi abitanti. Quegli uomini e quelle donne che – in quanto *oggetti* della Pedagogia - necessitano di una formazione che vada “in direzione di *crescita intellettuale*, di *autonomia cognitiva e affettiva*, di *emancipazione e liberazione etico-sociale*”.¹⁸ Soggetti-persona diversi per genere e per età, per forme d'intelligenza e per stili di apprendimento, che vivono i *luoghi* della formazione di cui la città è popolata: scuola, istituzioni sociali e culturali, ecc.
- ***I linguaggi della Pedagogia*** - Sono plurali come plurali sono quelli della città. Come plurali sono quelli degli uomini e delle donne che vivono nelle metropoli. Sono sia quelli che si incontrano nei luoghi della formazione, sia quelli della quotidianità e del “senso comune”, delle nostre contrade.
- ***La logica ermeneutica*** – L'interpretazione, come dimensione teorica primaria della Pedagogia, purché si parta dalle prassi come banco di prova. Quale miglior

¹⁸ Frabboni F., Pinto Minerva F. (1994), *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma.Bari, p. 57.

banco di prova della città, allora, e delle sue multiple dimensioni?

- **Il dispositivo investigativo** - Se l'oggetto è l'insieme di uomini e donne che attraversano la città nella quale si susseguono molteplici *linguaggi* e molteplici congetture di *logica ermeneutica*, allora le tipologie di ricerca da poter attuare potranno essere, allo stesso modo, quella storica, teorica, sperimentale, clinica, comparata.
- **Il principio euristico** – Siamo al cuore della Pedagogia. Questo dispositivo teorico si fonda sulla problematizzazione delle antinomie: teoria/prassi, fini/mezzi, realtà/utopia. E di molte altre. La città, lo vedremo meglio attraverso i differenti approcci disciplinari, è la sede per eccellenza delle antinomie, di ieri, di oggi e soprattutto di domani.
- **Il paradigma di legittimazione** – Questo mira a cogliere la complessità, la pluralità, le antinomie, la dialettica della Pedagogia. È critico e aperto su più fronti. Si adatta perfettamente, quindi, allo *scenario* della metropoli contemporanea.

Alfabeto empirico della Pedagogia e dimensione cittadina

- **Lo sviluppo** - È inteso come integrazione di organismo e ambiente, di natura e cultura, nel quale la città è, appunto, ambiente e cultura. Un processo che dura l'intero arco della vita, nella dimensione che vorremmo delineare: città come *laboratorio di formazione permanente*.
- **Il gioco** – È inteso come esperienza totalizzante da potersi attuare anche nella città, per conoscere, smontare e rimontare la realtà che ci circonda, intrecciando la dimensione cognitiva e la dimensione affettiva.

- **La diversità** - Prende corpo, nelle sue declinazioni, sempre più nei contesti cittadini. Diversità da rispettare e valorizzare. Anche con un laboratorio cittadino che superi i confini di ogni differenza.
- **L'autonomia** – Si può cogliere solo immergendoci nell'ambiente sociale e naturale che la città offre: garantendo ad ogni individuo possibilità di autogoverno e crescita di responsabilità.
- **La creatività** - Va ricercata nelle mille possibilità che la città può regalare, per imparare ad andare oltre i confini della realtà e della quotidianità. Persone, relazioni, spazi ed oggetti che possono prestarsi a questo.
- **La formazione intellettuale** – Va coltivata e sviluppata nei luoghi formativi che la città mette a disposizione sintonizzandoli sui bisogni, sugli interessi e sulle motivazioni dei soggetti coinvolti.
- **La formazione estetica** – Va fatta maturare nei musei, nei teatri, nelle gallerie, nelle pinacoteche, nelle manifestazioni più o meno culturali che la città dovrebbe/potrebbe mettere a disposizione.
- **La formazione del corpo e del movimento** – Si può attivare offrendo spazi della città che consentano tutto questo, contribuendo così a quel rafforzamento della formazione intellettuale, etico-sociale, affettiva ed estetica.
- **La formazione affettiva e relazionale** – Questa, più delle altre può trovare spazio nella città e nella quotidianità di ognuno di noi. Ma è probabilmente quella più complessa da attuare. Sempre per l'attuale interconnessione “globale-locale” di cui la sociologia ci fa, come vedremo, da specchio.
- **La formazione etica e sociale** – Fondamentale per un'equilibrata mediazione tra “io” e “altri”. Per una mediazione tra “noi” e “loro”, i nuovi arrivati. Una

formazione che, sviluppandosi nella città, contribuirebbe ad ampliare e fortificare, contemporaneamente, anche le altre.

La città diviene perciò scenario della Pedagogia perché si propone, da un lato, come un *campo d'esperienza* nel quale trattare l'educazione e, dall'altro, un insieme *significativo di problemi*.

Problemi odierni che possono essere analizzati in chiave interdisciplinare e pluridisciplinare¹⁹, proprio come cercheremo di fare nei paragrafi successivi di questa prima parte, attraverso il contributo della Filosofia, della Sociologia, dell'Antropologia e, infine, dell'Urbanistica. Per poi tornare, ovviamente, alla dimensione pedagogica.

¹⁹ Baldacci M. (2007), *La pedagogia come attività razionale*, Editori Riuniti, Roma, p. 23.

2. La città e i suoi orizzonti utopici: il contributo della Filosofia

Iniziamo la panoramica sulla città chiedendo sostegno e chiarificazione del concetto, dell'idea stessa di città, alla Filosofia, disciplina così antica e con una struttura tanto differente rispetto a quelle che considereremo in seguito (la Sociologia, l'Antropologia e l'Urbanistica). Non dato quantitativo e studio dell'evoluzione della città, non approccio etnografico alla realtà, al "qui ed ora", ma totale tensione utopica. Quella tensione che investe, e di cui è contemporaneamente portatrice, la Pedagogia. Città come indagine di un ideale. Città ideale da progettare, immaginare, ma alla quale mai, probabilmente, si giungerà.

Due le precisazioni. La prima: abbiamo iniziato questa ricerca convinti che la Filosofia supportasse ancora l'idea di una città-sogno. Nel cammino, però, fino ai nostri giorni, pare che anche questa disciplina si sia arresa ai mali moderni e abbia abbandonato l'ideale di una città così, per una, purtroppo, più realistica "città-incubo". Ma potrebbe anche essere, e proveremo a rifletterci più avanti, che l'utopia stessa sia mutata, che la ricerca del "non-luogo" ideale, mutando lo scenario, sia divenuta ricerca di altro.

La seconda precisazione. Sarà la Pedagogia a ricercare e ad inquadrare una nuova prospettiva da seguire, una prospettiva data proprio da una costante tensione utopica, ma anche da un continuo riscontro nel piano della realtà, proprio come si confà a questa disciplina. Sarà lei a cercare un riscatto rispetto ad una città sempre più incubo, inquadrando e progettando, tangibilmente, il cammino per la nuova utopia.

2.1 La città come utopia nel passato

Parlando di città ideale, ricorrendo alla prospettiva filosofica, non si può che andare davvero molto indietro nei secoli, alle origini, a Platone e alla sua Repubblica. Opera nata a ridosso dello sgretolamento delle forme di governo di Atene - democrazia e oligarchia - verso il 390 a .C., pochi anni dopo la morte di Socrate. In un dialogo tra sei personaggi, tra i quali spicca proprio il suo maestro Socrate, Platone delinea la perfetta comunità politica e sociale. Il suo modello ideale di stato nel quale la comunità dovrà essere suddivisa in tre classi: governanti dotati di saggezza, guerrieri dotati di coraggio e cittadini-lavoratori caratterizzati da temperanza. Una saggezza, un coraggio e una temperanza che, unite in armonia, possano guidare lo stato alla giustizia. Questo perché, sottolinea Socrate, la città ideale non viene fondata perché sia felice una sola classe di cittadini, ma perché sia felice l'intera polis.

Una precisazione: i rappresentanti del pensiero democratico e liberale si sono sempre posti criticamente nei confronti del progetto utopico di Platone, a loro parere improntato su una concezione decisamente aristocratica e statalistica del governo, in cui la politica ha un carattere prettamente elitario e la vita del singolo è minuziosamente regolamentata, attraverso, tra l'altro, l'eliminazione della proprietà privata. Molti studiosi hanno visto in lui un nemico della società liberale e uno degli ispiratori dei totalitarismi del Novecento.

Non è sicuramente la sede adatta per approfondire l'argomento. A mio parere, in ogni caso, mi sembra che il maggiore interesse debba ricadere sul vero presupposto su cui si basa l'opera platonica: la ricerca di un itinerario etico e pedagogico di grande spessore, attraverso il quale raggiungere uno stato ideale. Ed è proprio questa, tra l'altro, la chiave del nostro discorso.

Lo stesso Rousseau, nell'Emilio, considera la Repubblica il più

bel trattato di educazione.

Tutto il dialogo è infatti animato dalla consapevolezza che sia per l'individuo che per la collettività occorra una *pedagogia filosoficamente corretta*²⁰, che conduca al vivere secondo giustizia. Il paradigma dello stato ideale può così essere raggiunto se vi è un uguale rispecchiato nell'anima di ogni individuo. Solo chi avrà davvero compreso l'idea del Bene sarà in grado di governare lo stato con giustizia. E ciò avverrà solo attraverso un'educazione idonea.

Spostandoci in epoca rinascimentale, Tommaso Moro è sicuramente l'autore di una delle opere più famose per quel che riguarda l'ideale di città, il modello ideale da raggiungere: Utopia.²¹ Questo, infatti, il nome che l'autore aveva scelto proprio per descrivere una città razionale e funzionale, bella e ben strutturata. Una città di libertà, basata sullo spirito di solidarietà sociale, ma una città, lo dice il nome, "non-luogo", sita in "nessun-luogo". Una città che è essa stessa utopia.

L'ideale di Tommaso Moro, di una città perfetta e secondo ragione, è frutto della sua contemporanea Europa, così opposta a questo ideale, insanguinata da guerre, lacerata da discordie e governata irrazionalmente. In Utopia, invece, è proprio la ragione dell'uomo, la sua bontà naturale, a far da scenario.

Dato non irrilevante: al modello del principe, viene sostituito il modello dello stato puro. Moro dimostra, senza dubbio, la ripresa dell'opera platonica. In realtà le posizioni dei critici sono controverse: alcuni sostengono che le analogie tra le due opere sarebbero nella forma, ma non nella sostanza. Platone promuove un disegno di educazione, investe principalmente sui filosofi, escludendo, da questa, parte dei cittadini. Così come li esclude anche dalla cultura e dalla partecipazione diretta al governo.

²⁰ Lozza G. (a cura di) (1990), *Platone, La Repubblica*, Mondadori, Milano, p. XIII.

²¹ L'opera venne pubblicata grazie all'interessamento di Erasmo nel 1516 a Lovanio da T. Martens con il titolo originale *Libellus vere aureus nec minus salutaris quam festivus de optimo reipublicae statu, deque nova Insula Utopia*.

Moro, al contrario, disegna una forma di stato in cui vi è partecipazione di tutti al governo. Ovviamente le funzioni, le cariche più significative sono riservate ad alcuni tra i più dotti, ma lo stato che prospetta è a base assolutamente elettiva. Non solo. Oltre ad una partecipazione di tutti alla cultura, delinea una partecipazione di tutti all'educazione. Moro è addirittura convinto che le ore lavorative vadano ridotte per permettere questo.

E allora analizziamo velocemente questa Utopia di Moro. Una città (un'isola in realtà, composta da cinquantaquattro città molto simili tra loro) che propone ideali comuni e da ricercare anche nel nostro incerto scenario presente e futuro. Una città caratterizzata da aspirazioni che sono anche le nostre, di uomini e di donne che vivono in questa complessa postmodernità.

Moro delinea, grazie al resoconto del protagonista, Raffaele Itlodeo, una città in cui gli ideali dell'uomo, la libertà, la virtù, la cultura, si realizzano pienamente.

Utopia ha "piazze tracciate in modo acconcio sia pei trasporti, che contro i venti, le case (...) che si estendono per interi quartieri, con le facciate fronte a fronte, separate da vie larghe 20 piedi. Alle spalle di dette case (...) grandi giardini. (...) entra chi vuole, tanto manca in ogni luogo la proprietà privata!".²² Ed ecco che anche Moro parla di una città dove la vita è comunitaria, vi è intercomunicazione propria e collettiva. Lo spirito di solidarietà sociale non è imposto, ma scelto.

Tutto si muove dunque in contrapposizione allo spiccato individualismo che dominava gli stati europei dell'epoca, la sua Inghilterra in primis. Individualismo rinascimentale, individualismo degli odierni stati globalizzati.

C'è un'occupazione comune a tutti indistintamente, uomini e donne - l'agricoltura - e nessuno ne è eccettuato, in più ognuno coltiva un mestiere o un'arte sua particolare, come lavorare la lana o il lino, fare il falegname, il muratore o il fabbro, con

²² Moro T. (1516), *L'Utopia*, Laterza, Roma-Bari, 1993, p. 60.

sollecitudine e senza pigrizia. Ma il lavoro non impegna più di sei ore al giorno. L'idea del tempo libero di Moro, è quella di un tempo da investire progettualmente e da non disperdere oziosamente. Un tempo libero da poter dedicare alla cultura e all'educazione. Idea, questa, per certi aspetti, non lontana dall'odierna Pedagogia, impegnata a contrastare l'invasione dei mercati e del consumismo, spesso protagonisti dei week-end e dei momenti di libertà.

“Tutto il tempo che passa fra il lavoro e il sonno o i pasti è lasciato al piacere di ognuno, non già perché lo sciupi in lascivie o nell'infingardaggine, ma perché quanto è libero da lavoro manuale lo spenda bene, secondo i suoi gusti, in qualche occupazione prediletta”.²³ Studi letterari, partecipazione a lezioni pubbliche, giochi coi numeri, musica, conversazioni in sale comuni adibite ad hoc, questo s'intende.

Per Moro l'istruzione doveva anche essere generalizzata e permanente. Certo, secondo quello che può voler dire in pieno Rinascimento, ma “i ragazzi apprendono lettere, e buona parte del popolo, maschi e femmine, per tutta la vita, consacrano agli studi letterari tutte quelle ore che, come ho detto, hanno libere dal lavoro”.²⁴

Ad Utopia, in più, ognuno è libero di scegliere la religione che vuole. È veramente una città ideale, una forma di nuovo stato che Moro rivaluta sino alla fine dell'opera, sottolineando: “non ho difficoltà a riconoscere che molte cose si trovano nella Repubblica di Utopia, che desidererei per i nostri stati, ma ho poca speranza di vederle attuate”.²⁵

Molte *cose* desideriamo ancora oggi, molti ideali che la ragione umana non potrebbe compiere solo con le sue forze, ma con le forze di tutti i cittadini, nessuno escluso. Questa, ancora, l'odierna utopia.

Un'altra famosa città ideale è quella di Tommaso Campanella. A cavallo tra '500 e '600, ecco la descrizione di un'altra repubblica

²³ *Ibidem*, p. 64.

²⁴ *Ibidem*, p. 81.

²⁵ *Ibidem*, p. 134.

felice, utopica, in un altro non-luogo vicino all'equatore.

Dialogo, questa volta, dato dalla descrizione da parte di un marinaio genovese che aveva viaggiato sulle navi di Cristoforo Colombo, e un cavaliere di Malta, che si limita ad ascoltare e domandare dettagli.

Scontato, anche per Campanella, il legame con l'opera di Platone, e con quella dello stesso Moro. Eredita infatti da entrambi l'idea di un comunismo economico, dove vi siano nessi sociali di natura organizzativa, dove prodigarsi per gli altri è segno di onore.

Lui, però, a differenza di Moro, non abbraccia l'ideale di un uomo dotato di perfezione naturale. Nella sua *Città del Sole*, infatti, vi è una rigida disciplina che mira a sradicare dall'animo umano quell'egoismo che inevitabilmente lo caratterizza.

La *Città del Sole* ha un preciso schema urbanistico: 7 cerchi di edifici concentrici e 4 strade radiali²⁶, in cui regna una ferrea gerarchia elettiva, basata su incarichi, onori, compensi e disciplina autoritaria. Vi sono magistrati e, al di sopra di essi, un alto triumvirato di natura tecnica, politica, sacerdotale: Potenza-Sapienza-Amore. Ancor più in alto vi è un principe sacerdotale denominato Sole o Metafisico, che si distingue per la profondità e la completezza della conoscenza. Ha saggezza, sapere e per questo, meglio degli altri, può guidare lo stato alla felicità.

Anche qui vi è l'obbligo di lavoro e il diritto all'istruzione e alla cultura è pubblico e generale. I cittadini rinunciano, consapevolmente, alla letteratura frivola e all'ozio, per un tempo libero che acquisti utilità. Ma, rispetto alle altre città ideali, relativamente all'educazione, qui c'è una vera rivoluzione: Campanella promuove una *pedagogia della concretezza e della spontaneità*. Ha un'attenzione in più nei riguardi dei fanciulli. Contrario allo studio astratto delle materie scolastiche, propone

²⁶ Firpo L. (a cura di) (1997), Introduzione a Campanella T., *La Città del Sole*, Laterza, Roma-Bari, p. XXXVIII.

di mostrare ai discepoli la realtà delle cose. Vuole un'istruzione libera dall'astrattezza dei metodi scolastici e dalla pedanteria grammaticale, per indirizzarsi verso una concretezza empirica che solo il diretto contatto con ciò che si studia permette. Le lezioni, a suo parere, devono infatti avvenire a stretto contatto con le cose studiate. Da qui la sua idea di istituire, per poi avvalersene, di musei. In più le sette cerchia di mura della città sono istoriate in modo da creare una enorme enciclopedia, visiva, estesa a tutte le arti e le scienze. Il sapere è alla portata di tutti. E il tutto avviene in una città che si offre da scenario educativo, proponendo quegli ideali che saranno ripresi e diffusi da Comenio. "Ci sono poi li maestri di queste cose; e li figliuoli, senza fastidio, giocando, si trovano saper tutte le scienze istoricamente prima che abbin dieci anni"²⁷.

Campanella eleva davvero l'educazione al rango di compito primario dello Stato e la considera un diritto di tutti i cittadini. Un diritto che va coltivato nel corso dell'intera vita. In modo permanente.

A differenza di Moro, che conclude l'opera considerandola effettivamente un'utopia, Campanella considera le sue parole come il manifesto di una propaganda, credendo nella possibilità di un effettivo cambiamento, da dover necessariamente intraprendere.

I disegni utopici qui presentati possono essere apparentemente sogni, ma sogni "impregnati" di consapevole progettualità-realtà educativa, di un volere scommettere sulla formazione degli uomini del presente e del futuro. Una formazione che vive nella città e per la città stessa. Una formazione che prende vita nei luoghi della città e che, contemporaneamente determina un rimodellamento della città stessa, proprio grazie a questa infusa formazione.

²⁷ Campanella T. (1602), *La Città del Sole*, Laterza, Roma, Bari, 1997, p. 10.

Questo il nodo, l'incontro tra le utopie delle città ideali e la Pedagogia. La Pedagogia in costante tensione utopica, ricerca un riscontro nel piano della contingenza: "saper immaginare il Paese che non c'è - allora - diviene necessario per poter lottare e lavorare proficuamente alla costruzione problematica e logorante ma al tempo stesso affascinante e squisitamente umana del Paese che dovrebbe esserci".²⁸

Questa la sfida costante.

E la formazione che risiede nelle città ideali ha concretamente il sapore dell'educazione permanente. In Platone, in Moro e anche in Campanella.

Nelle città ideali, come in quella che ancora oggi vorremmo e vogliamo progettare, lo spazio e il tempo divengono educativi perché "riempiti" di educazione.

Lo *spazio*, così determinante nella costruzione della nostra identità, come vedremo in chiave sociologica, e così caratterizzante anche nel rapporto con la diversità, lo si sottolineerà in chiave antropologica, declinato secondo la prospettiva filosofica assume ruolo attivo nella condotta dell'uomo, diviene strumento che può plasmare il suo comportamento. Lo spazio, suddiviso secondo rigide geometrie, strutturato e organizzato, deve creare un nuovo ordine della città per riplasmare, vicendevolmente, un nuovo ordine interiore. Spazio che contribuisce alla crescita e all'educazione del cittadino. Simmetrie che simboleggiano un'uguaglianza tra cittadini.

Città strutturate come grandi scuole, strumenti educativi che incideranno per tutta la vita degli abitanti. Spazi che promuovono così percorsi formativi. Gli spazi delle città utopiche, sottolinea Giovanni Genovesi, incarnano l'ideale dell'imparare facendo. La società che vi si prospetta è per sua natura pedagogica.²⁹

²⁸ Genovesi G., Tomasi Ventura T. (1985), *L'educazione nel Paese che non c'è*, Liguori, Napoli, p. 17.

²⁹ *Ibidem*, p. 161.

Ma queste città sono sempre spazi lontani, isolati dal resto del mondo, isole irraggiungibili, circondate da monti. Utopie. Ma utopie con le quali la Pedagogia, lo ribadiamo, intreccia una sfida.

E dopo lo spazio, il *tempo*. Un tempo felice, perché tale è lo stato ideale. Una meta da raggiungere liberando l'uomo dalla gabbia del tempo stesso: senza che abbia bisogno di desiderare ciò che era in passato, e nemmeno qualcosa per il futuro perché tutto il desiderabile è già dato nella città ideale. Si ritrova, come una simmetria spaziale, una sorta di simmetria temporale, una ripetitività quotidiana che mira, ancora una volta, alla perfezione. Un tempo che riempie gli spazi di cui parlavamo e che, a sua volta, va "riempito" di educazione. Un'educazione del passato, del presente e del futuro. Un'educazione permanente.

2.2 Dal sogno al risveglio

La sede impedisce, ovviamente, una ricognizione completa e precisa di quelle che sono state le tante città ideali sognate e descritte dai filosofi nel corso della storia. Non è questo l'oggetto della nostra indagine ed è questo il motivo di una veloce panoramica tra i secoli.

La caratteristica sulla quale vogliamo, invece, soffermare la nostra attenzione è la seguente: col passare degli anni, col trascorrere proprio di questi secoli, i filosofi hanno sempre più abbandonato un ideale da raggiungere, divenendo, in un certo senso, più disincantati e consapevoli della realtà che li circondava. Perdendo, forse, rispetto ai filosofi del passato, l'essenza stessa dell'utopia. Muovendosi, ambientando le loro utopie, in scenari differenti, concreti.

Un esempio su tutti. Nei "*Passages*" di Benjamin la città è considerata come una sorta di corpo vivente: i suoi elementi, che

siano sociali, politici, atmosferici, sono intesi come sintomi che determinano salute o malattia: “Le opere architettoniche, le mode, persino il tempo atmosferico, sono, all’interno della collettività, ciò che i processi organici, i sintomi della malattia o della salute, sono all’interno dell’individuo. Ed essi sono, finché mantengono la loro indistinta forma di sogno, dei veri e propri processi naturali, esattamente come la digestione, la respirazione ecc. Sono collocati nel ciclo dell’eterna ripetizione, fino a quando la collettività non se ne impadronisce nella politica e ne nasce storia”.³⁰

Tutto si muove, in questa sua metropoli del XIX secolo, tra sogno e risveglio. Un risveglio che dovrebbe nascere dalla collettività e dalla riappropriazione, da parte di questa, della storia. Il sogno diviene risveglio e il risveglio conduce ad un’azione che deve spronare i cittadini a cambiare il segno della storia, puntando ad una società conciliata.

L’utopia è ancora presente, ma sotto forma di ribaltamento del passato, di risveglio e presa di coscienza, dunque. In tutto questo, l’idea della “malattia” della città è tangibile.

Se l’utopia è data dal sogno collettivo di conciliazione, il risveglio è sinonimo di rivoluzione. Quella l’unica soluzione. E la rivoluzione, sarà effettivamente quella del 1871, con l’evento scatenante della Comune. Perché lo *spazio* è Parigi, perché il *tempo* è il XIX secolo.

La città utopica si vuole raggiungere in uno spazio che non è più utopia esso stesso. Uno spazio e un tempo che non sono più simmetrici, ordinati secondo ragione, ma che già esistono. Ed esistono diametralmente opposti all’utopia alla quale si punta. Esistono in un luogo dato. Non, come per i filosofi del passato, in uno spazio che è non-luogo. Non in un tempo indefinito, ma nel presente, che è concreto e va ribaltato.

E così la città, eterno discorso dell’uomo antico e contemporaneo, delle sue stesse libertà e dipendenze, viene

³⁰ Benjamin W. (2000), *I “Passages” di Parigi*, Einaudi, Torino, p. 434.

descritta sempre più come un incubo. La Filosofia, quella che si avvicina sempre più ai nostri giorni, ce la presenta proprio così, perdendo la speranza che la contraddistingueva, inquadrandola in una tensione utopica che si fa meno salda, tra nuovi linguaggi che, invece, l'attraversano sempre più velocemente e inquietantemente.

2.3 La città e i suoi (nuovi) linguaggi

Nuovi sono i linguaggi, nuovi sono gli scenari, nuove le sensazioni dei cittadini moderni tra, libertà, si diceva, e dipendenze. La città comporta fugacità e mutevolezza delle sensazioni, seppur “nuove”: è questo ciò su cui fanno maggiormente perno i filosofi contemporanei.

Se nel diciottesimo secolo troviamo un individuo schiacciato, sottomesso a restrizioni che impongono l'emergere di ineguaglianze tali da provocare sommosse e rivoluzioni alla ricerca di libertà e uguaglianza, nei rapporti sociali e spirituali, nel diciannovesimo secolo ci imbattiamo in un individuo che ricerca, viceversa, un altro ideale di libertà da affermare: l'insostituibilità qualitativa del singolo. Un equilibrato intreccio di queste due tendenze, una loro complessa, ma possibile conciliazione, avverte Simmel, dovrebbe avvenire proprio entro lo *spazio* della metropoli.³¹

Pare invece che le odierne metropoli incentivino, ancora una volta, disuguaglianze e, contemporaneamente, perdita della ricchezza del singolo. Qui sta l'incubo prodotto dai nuovi linguaggi studiati – incriminati - dalla Filosofia contemporanea. Qui e non solo.

Città, metropoli, immerse in linguaggi. Linguaggi che

³¹ Simmel G.(1903), *La metropoli e la vita dello spirito*, Armando editore, Roma, 1995, pp. 56-57.

determinano spazi vuoti, fuori e dentro di noi. Siamo spesso chiusi nelle automobili o nelle nostre case, davanti alla televisione. “Folla solitaria”, ci definisce Mumford, più incline al conformismo che alla rivolta. E ancora: “la memoria vivente della città, che una volta univa insieme le generazioni e i secoli, scompare: i suoi abitanti vivono in un continuum che distrugge se stesso di attimo in attimo”.³²

Gran parte è dovuto ai mezzi di comunicazione di massa che impongono e producono linguaggi che omologano, unificano, standardizzano lo stesso modello di città. E creano “panico”.

Telecomunicazioni, informatica, tempo che diviene spazio. Città invisibile, eterea, basata su codici, messaggi, testi, istruzioni. Paura.

Il mezzo tecnologico diviene il centro della città, il depositario di tutti i linguaggi, il creatore di questi. Sì, perché i nuovi linguaggi di cui è vittima e generatrice, allo stesso tempo, la moderna città, sono principalmente quelli dei mass media che creano gli eventi, provocando svariati incidenti, governando una sorta di ministero della guerra e della paura. Se la guerra, avverte P. Virilio³³, filosofo contemporaneo, in ogni epoca storica ha privilegiato e si è avvalsa di determinate dimensioni – massa, energie, ecc - oggi gran parte del compito è svolto dall’informazione e dalla sua comunicazione istantanea. Le nuove forme di comunicazione confondono il nostro già precario senso di orientamento, provocando una “accelerazione della realtà” e un conseguente “movimento di panico”. È come se, nell’epoca globalizzata, anche l’emozione, negativa, debba investirci in modo planetario. Un’emozione globalizzata, data, costruita, anticipata dai mass-media. Un’emozione demoltiplicata da questi. Un’opinione pubblica che diviene così standardizzata e sincronizzata sul canale del panico. Una somministrazione quotidiana di paura che

³² Mumford L. (1961), *La città nella storia*, Bompiani, Milano, 2002.

³³ Virilio P. (2004), *Città panico. L’altrove comincia qui*, Cortina, Milano.

determina sì un'emozione standardizzata, ma un'emozione poi che si disperde. La sensibilità si attenua e l'indifferenza per ciò che è brutale e disumano, allo stesso tempo, aumenta. Virilio parla di una conseguente e crescente indifferenza all'orrore. Parla di una *città panico* in cui questo accade e prende forma. Scene di guerra, terrorismo, incidenti. Scene filmate e poi trasmesse più volte, quasi ininterrottamente. Forma di propaganda politica che ci avvolge quotidianamente, che avvolge lo spettatore in una nuvola di spavento, in una propria e consapevole "arte dello spavento". Immagini che rompono e confondono le dimensioni spaziali e temporali del cittadino moderno. Immagini del terrore che hanno come teatro un luogo lontano, ma anche un luogo vicino: casa nostra.

La città che viene oggi analizzata dai filosofi è questa. È una *città panico* e non più una *città ideale*.

È New York dopo il crollo del World Trade Center, è Gerusalemme e il suo "muro di separazione", è Baghdad dopo la caduta di Saddam Hussein. Ma sono anche tante altre città, quelle studiate dai nuovi filosofi: quelle assaltate da bande urbane, in balia di sequestri, torture, crimini di ogni genere. Città dove tutto sembra perduto. Una città rappresentata come un teatro di tutti i mali che l'uomo è in grado di compiere.

"Città panico che segnalano, meglio di tutte le teorie urbane sul caos, il fatto che la più grande catastrofe del ventesimo secolo è stata la città, la metropoli contemporanea ai disastri del Progresso".³⁴

La vecchia e cara utopia del passato è dunque sparita?

Tutto appare schiacciato dall'orrore contemporaneo. Del sogno dei primi filosofi cosa resta?

La città è davvero solo incubo e panico? Dove sono le utopie, i non-luoghi, in queste città governate da linguaggi complessi? È davvero tutto già giunto a destinazione?

³⁴ *Ibidem*, p. 84

Appare l'immagine di una "metacittà" che non ha luogo in partenza: è qui, è là, nel mondo e nella complessità del globale. Questa, forse, la chiave del "ribaltamento" della Filosofia contemporanea.

2.4 Dall'utopia al non-luogo. Dal non-luogo al luogo.

Non si cerca più un "non luogo". Noi viviamo già in un "non luogo". La vera utopia, se questa è l'odierna condizione, ricade così nella ricerca e nella concretizzazione di un luogo. Un luogo fisico, reale, tangibile, nel quale ritrovare spazi, tempi, e addirittura noi stessi.

La Filosofia non lo presenta questo luogo, la Pedagogia vuole trovarlo.

Virilio sottolinea che è diventato inutile anche "partire" perché oggi tutto appare già giunto a destinazione. Tutto è in un non luogo, dove vi è la standardizzazione della vita, dove tutto è veloce, inafferrabile, tale da creare un deserto intorno a noi, dentro di noi. Un vero "crepuscolo dei luoghi".³⁵

La Pedagogia, però, vuole partire ugualmente alla ricerca di questo luogo.

Deve farlo consapevole della *surmodernità*³⁶ nella quale si muove, e nella quale rischia di perdersi proprio tra i *nonluoghi*.³⁷

³⁵ *Ibidem*, pp. 103 e segg.

³⁶ Il termine *surmodernità* viene adottato da Marc Augè (Augè M.(1993), *Nonluoghi. Introduzione ad una antropologia della surmodernità*, Elèuthera editrice, Seuil) e indica la dimensione temporale del cittadino di oggi. La *surmodernità* è una postmodernità caratterizzata da *nonluoghi* e solitudine. Una nuova condizione temporale in cui vi è assenza di quella spaziale. La *surmodernità* è il concetto alla base dell'analisi di Augè, si tratta di una nuova modernità che ha sostituito quella precedente del XVIII e XIX secolo per le sue caratteristiche di esasperazione e complicazione della realtà, del tempo e dello spazio. "La *surmodernità* sarebbe l'effetto combinato di un'accelerazione della storia, di un restringimento dello spazio e di una individualizzazione dei destini".

³⁷ Da qui in poi useremo il sostantivo "nonluoghi" usato da Marc Augè, poiché ci riferiremo al suo pensiero.

Oggi muta il tempo e la concezione che abbiamo di esso. La percezione e l'uso che ne facciamo. Al tempo sembra mancare, sottolinea Marc Augè, un principio di intelligibilità, ma anche di identità.³⁸ Un cercare noi stessi alla luce di quello che eravamo, ma che non siamo più.

Mentre il tempo, la storia stessa, sembra correre più veloce, tutto cade rapidamente nella dimensione del passato. Gli avvenimenti della nostra epoca accelerano la storia: sono troppi, confusi, inquietanti e – come sottolineavamo precedentemente – dati dal dominio delle ininterrotte informazioni. Questo il tempo dell'odierna *surmodernità*.

E mentre il tempo scorre in un moto accelerato e inafferrabile, gli spazi, i nostri spazi, mutano altrettanto velocemente. Lo spazio della *surmodernità* supera, si accavalla, sovrasta l'organizzazione dello spazio esistente.³⁹ Aumentano le immagini degli spazi lontani nel mondo, aumentano le possibilità dei rapidi spostamenti tra essi. Alla sovrabbondanza di avvenimenti, segue una sovrabbondanza di spazi. Di luoghi. Questo lo spazio dell'odierna *surmodernità*.

E l'individuo? Anche lui incastonato in questa dimensione, ormai alienato alla ricerca di una consapevole riflessività, come può ritrovare la strada tra i nuovi tempi e i nuovi spazi? Tra i *nonluoghi*? Un individuo alienato che vive prevalentemente in città, in un luogo apparentemente definito spazialmente, con una sua storicità, con caratteristiche tangibili, monumenti, nomi di strade, tanti indicatori di una sua presenza, ma sempre più inesorabilmente *nonluogo*.

Ma cos'è esattamente questo *nonluogo*? Per Augè è uno “spazio che non può definirsi né identitario, né relazionale, né storico”.⁴⁰ Spazio prodotto dalla *surmodernità* e che, allo stesso tempo, la

³⁸ Augè M. (1993), *Nonluoghi. Introduzione ad una antropologia della surmodernità*, Elèuthera editrice, Seul, pp. 27 e segg.

³⁹ *Ibidem*, pp. 35 e segg.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 73.

rappresenta. Nonluoghi che creano la solitudine. Nonluoghi dati dalle parole, dai nomi. Evocati, immaginati, attraversati velocemente in base all'uso che ne facciamo (autostrade, aeroporti, centri commerciali,...). E lo "spazio del nonluogo non crea né identità singola, né relazionale, ma solitudine e similitudine".⁴¹

Il luogo è allora perso per sempre? No. "Nella realtà concreta del mondo di oggi, i luoghi e gli spazi, i luoghi e i nonluoghi si incastrano, si compenetrano reciprocamente (...) il ritorno al luogo è il rimedio cui ricorre il frequentatore di nonluoghi".⁴² Il ritorno ad esso è l'utopia odierna, quella che la Pedagogia si propone di raggiungere, quella almeno a cui tendere.

Ma come potervi concretamente riuscire se questi nonluoghi che popolano la *surmodernità*, sono caratterizzati da tempi rapidi, da spazi lontani e distanti tra loro, da individui che non si "accostano", non producono "il sociale" e quindi non organizzano luoghi veri e propri?

Se l'esperienza del nonluogo è prodotta da un'accelerazione della storia unita ad un restringimento del pianeta e dei suoi spazi, che determina spaesamento e solitudine, forse il superamento di questa condizione, il raggiungimento della nuova utopia, può iniziare dalla ricerca di una equa coesistenza tra luoghi e nonluoghi. E questo può nascere solo attraverso un'impegnata progettazione politica.

Di una progettazione politica ben salda ad una tensione utopica parlava già negli anni '70 Lefebvre.⁴³ Quella studiata dal sociologo – per molti aspetti più un filosofo e per questo mi pare consono citarlo in questo contesto – è una società che deve nascere sulle rovine della città.⁴⁴ Città, dunque, già in declino, verso la conseguente distruzione dei legami, dei rapporti sociali.

⁴¹ *Ibidem*, p. 95.

⁴² *Ibidem*, p. 97.

⁴³ Interessato ad una visione antidogmatica del marxismo, si concentrò sullo studio dell'incidenza del mondo della produzione sull'organizzazione-produzione del tempo, dello spazio e dei rapporti sociali. Riflettendo così, per anni, su case, città, urbanistica.

⁴⁴ Lefebvre H. (1968), *Il diritto alla città*, Marsilio, Padova, 1970, p. 101.

Ma questi rapporti tra individui, questa società, secondo lui, e secondo noi, può e deve davvero rinascere sulle rovine delle nostre città. Può farlo attraverso una vera e propria teoria della produzione dello spazio, basata sulla riappropriazione individuale e collettiva dello spazio urbano.

Per raggiungere tutto questo la soluzione è quella di restituire al singolo una via alternativa a quella generata dall'alienazione dell'urbanizzazione e farlo dando ad esso la parola, offrendogli la possibilità di una partecipazione locale alle decisioni.

Mostrandosi così sociologo, filosofo e pedagogista, Lefebvre ritiene che l'utopia sia quella di un *diritto alla città* da poter raggiungere con nuove politiche.

Un diritto alla città che per noi simboleggia la riconquista del luogo. È un'utopia perché, è indubbio, il raggiungimento di ciò comporta costi elevatissimi. Ma non si può non tentare di ridare centralità alla città e al cittadino. Nuova vita ad entrambi. Nuova progettazione.

Un progetto di rivoluzione urbana che ha l'obiettivo di una rivoluzione dei rapporti sociali. Una scienza dell'urbano che si basa e va studiata su quella che lui chiama *produzione dello spazio*, ossia una teoria unitaria che saldava insieme tre tipologie di spazio: fisico, mentale e sociale. Per una trattazione completa delle sue teorie rimandiamo a Lefebvre, "La production de l'espace". Basti qui sottolineare che per lo studioso "lo spazio è un prodotto sociale"⁴⁵ dato da continui mutamenti, ma sul quale l'uomo può agire per modellarlo. Può ribaltare l'alienazione che oggi lo contraddistingue. Tutto attraverso una prassi politica che si alimenti nell'utopia. Alla ricerca del luogo.

E "(...) se le nostre utopie sorgono dalla realtà del nostro ambiente non sarà difficile gettare delle fondamenta al di sotto di esse".⁴⁶ La Pedagogia

⁴⁵ Lefebvre H. (1974), *La production de l'espace*, Éditions anthropos, Paris, p. 35.

⁴⁶ Mariani A. M. (1995), *Pedagogia e utopia*, La Scuola, Brescia, p. 200.

deve sognare con concretezza. Può farlo. E noi lo vogliamo dimostrare.

3. La città e le sue socio-culture: il contributo della Sociologia

La Sociologia è tra le discipline che hanno riservato maggiore attenzione ad una riflessione sull'evoluzione dello spazio socio-culturale della città.

Uno spazio che attraverso gli anni del Novecento, attraverso le pagine di molti studiosi, da Max Weber a Zigmunt Bauman, si è andato evolvendo in maniera complessa e difficilmente delineabile. Evoluzioni che, forse, possono essere lette solo tramite paradigmi interpretati dialetticamente, con ermeneutiche problematiciste.

3.1 La Sociologia: la città tra evoluzione e comparazione

L'opera comunemente indicata come la teoria di decollo del volo della Sociologia urbana è "Die Stadt" di Max Weber. È un'opera che risale al 1909-1912, edita, però, nel volume XLVII dell'"Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik" solo nel 1921. Attraverso questo suo studio, Weber esplorò alcune tipologie di città e ne propose diverse distinzioni, senza però ricercare in esse caratteri universali che le distinguessero. Si concentrò prevalentemente sull'analisi della città occidentale e sul ruolo che essa aveva svolto nella stagione di nascita del capitalismo. Questo fu, infatti, il suo principale interesse: delineare le caratteristiche specifiche delle città occidentali come tipo particolare di organizzazione del potere e comprendere, conseguentemente, il processo di sviluppo del capitalismo moderno. Rimase nei limiti della città occidentale perché fu l'unica, nel corso della storia, a raggiungere il massimo grado di autonomia in rapporto alla struttura statale.

Quella di Weber fu un'analisi guidata da un approccio che potremmo definire *storico-comparativo*, volto alla ricerca di teorie generali. Teorie non prettamente legate all'idea stessa di città, quanto all'idea di modernizzazione e di sviluppo del potere in essa.

Una teoria legata, quindi, all'organizzazione del potere nelle città. Per lo studioso non potevano ricercarsi, nella realtà sociale, leggi generali in quanto ogni situazione storica è generata da molteplici forze, difficilmente distinguibili tra loro. Troppo semplicistico sarebbe, infatti, ricondurre tutto in schemi di carattere storico-evolutivo. Per questo l'analisi comparativa appare preferibile: essa, infatti, può mettere in evidenza proprio tendenze opposte e affini che si sono sviluppate in differenti società, in condizioni, a loro volta, opposte o affini. Una sorta di diffidenza, dunque, per qualsiasi tipo di generalizzazione e, di conseguenza, per un'interpretazione della storia come sviluppo unilaterale, iscritto in uno schema storico-evolutivo.

Allo stesso tempo, però, lo scritto di Weber, nell'ultima parte, risulta, secondo diversi studiosi, caratterizzato anche "dall'impegno per una sociologia intesa come scienza generalizzante".⁴⁷ E allora? E allora, forse, anche per questa dicotomia possiamo indicare questo come il Saggio di apertura della Sociologia urbana: perché caratterizzato da una doppia linea, comparativa e ugualmente generalizzante.

Gli studi sociologici sulla città, infatti, saranno sempre caratterizzati da una alternanza tra prospettiva evoluzionistica e prospettiva comparativa.

Qualche riga ancora.

Negli anni '20-'30 si svilupparono due differenti posizioni: approccio generalizzante e approccio individualizzante. Il primo con l'intento di produrre vere e proprie teorie urbane; il secondo, invece, con l'interesse di studiare le città nei loro contesti

⁴⁷ Tosi A. (1987), *Verso un'analisi comparativa delle città*, in Rossi P., *Modelli di città: strutture e funzioni politiche*, Einaudi, Torino, p.29.

specifici. Due approcci non più guidati da una metodologia comparativa, ma da una prospettiva evoluzionistica in grado di determinare l'affermarsi di grandi teorie. E proprio alla costruzione di teorie urbane si dedicarono gli esponenti della Scuola di Chicago, guidati da R. E. Park.⁴⁸ Studi, i loro, supportati da una ricca documentazione empirica relativa ai molti aspetti della vita sociale urbana, tali da delineare una puntuale riflessione sui principali aspetti di questa. Ma studi da molti criticati perché definiti come un insieme di generalizzazioni ottenute solamente sulla base del caso specifico, del caso americano.

Quello della Scuola di Chicago era sicuramente un progetto ambizioso, ma grazie ad esso, la Sociologia assunse l'immagine di una scienza empirica che si occupava dei problemi contemporanei, ricercandone la soluzione. Per loro la città doveva essere analizzata in prospettiva biotica, come un ambiente, cioè, dove la forma di organizzazione sociale è perennemente instabile, suggellata da continue ed incalzanti "rivoluzioni".

Gordon Childe, negli stessi anni, si concentrò proprio sul concetto di "rivoluzione urbana"⁴⁹, indicando con esso quel processo – evoluzionistico – per cui le società agricole si trasformano in società civilizzate attraverso una corrispondenza tra origini della città e origini della civiltà. Due "storie", potremmo dire, che evolvono reciprocamente e parallelamente, attraverso la nascita di condizioni caratterizzanti entrambi i processi: nuova organizzazione politica, aumento delle tecnologie, stratificazioni per classi, ecc. Verrà criticato per un'interpretazione definita troppo "materialistica", per una prospettiva che confermerebbe come, collegando diverse esperienze urbane sviluppatasi in contesti differenti e lontani, vi

⁴⁸ Park R. E., Burgess E. W., McKenzie R. D. (1925), *The City*, University of Chicago Press, Chicago, trad. it. *La città*, Comunità, Milano, 1967.

⁴⁹ Gordon Childe V. (1950), *The Urban Revolution*, in "Town Planning Review", XXI, Liverpool, pp. 3-17.

siano le basi per confermare e costruire teorie urbane generali, teorie urbane comuni. Una visione evoluzionistica che, però, portata all'estremismo rischia di ricadere in un piano puramente ideologico.

Anche per questo negli anni '50-'60 vi fu un ritorno agli studi comparativi, che questa volta si interessarono anche di dimensioni internazionali. Si parlò di un vero e proprio movimento comparativo, condotto da più studiosi, in più discipline e, dato importante, caratterizzato da comuni riferimenti teorici.

Al "materialismo" della Scuola di Chicago, che tendeva ad una concettualizzazione in sé della città, si contrappose uno studio del rapporto tra urbanizzazione e modernizzazione. I processi di urbanizzazione vennero dunque spiegati riferendosi a variabili socio-culturali e politiche.

I diversi autori, in realtà, diedero luogo a posizioni abbastanza eterogenee, alcuni incorrendo nelle problematiche già riscontrate negli anni precedenti: tematiche evolutive e prospettive generalizzanti. Si crearono così due linee di analisi comparative: una impegnata a mettere in evidenza la regolarità dei fenomeni urbani; l'altra, per l'appunto, maggiormente interessata a delineare e spiegare i rapporti tra urbanizzazione e modernizzazione.

Della prima tipologia di analisi faceva parte G. Sjoberg. In un suo studio⁵⁰ degli anni '60, ricondusse la città a due tipologie: pre-industriali ed industriali. Di queste isolò quegli elementi che, a suo parere, prescindevano dai riferimenti geografici. Sia in Europa che in India, in epoca pre-industriale, le città, a suo parere, si assomigliavano tutte, almeno da un punto di vista sociale ed ecologico, se non prettamente culturale. Si somigliavano nella forma, insomma. Nonostante le numerose critiche che gli vennero mosse, per molti aspetti si può parlare di

⁵⁰ Sjoberg G. (1959), *Comparative Urban Sociology*, in Merton R. K. (a cura di), *Sociology today*, Basic Books, New York.

un tentativo di strategia comparativa-generalizzante.

Alla seconda tipologia, invece, fecero capo autori che legarono l'approccio comparativo con l'analisi del mutamento sociale, secondo una ripresa della tendenza classica. Analisi, perciò, da riferirsi al ruolo determinante dei fattori socio-culturali e politici che determinano mutamenti, interponendo numerose e differenti variabili tra urbanizzazione e modernizzazione.

Molti costruirono tipologie su uno schema che fu, inevitabilmente, di stampo evoluzionistico e tendente a produrre grandi generalizzazioni.

In realtà una strategia comparativa di questo genere, orientata ad ampie generalizzazioni, sarebbe dovuta essere dimostrata e ciò non avvenne adeguatamente. Si sarebbero dovuti problematizzare gli schemi evolutivi, il rapporto tra essi e i procedimenti generalizzanti, per non rischiare, come invece è stato nella maggior parte dei casi, di ricadere in ipotesi unitarie e ideologie urbane, prettamente occidentali. Così, quasi a riprendere Max Weber, gran parte del dibattito, prese la via delle dimensioni politiche. L'interesse si spostò nuovamente sul legame essenziale che esiste tra città e politica, tra città e potere, prendendo a baricentro proprio la problematica weberiana dell'autonomia politica della città.

Negli anni '70, nuove metodologie, nuovi concetti, sempre a cavallo tra un rilancio comparativo ed uno evoluzionistico, determinarono un ancor nuovo dibattito sociologico sulla città. Discussioni sul "passato teorico" della disciplina, portarono diversi autori, tra cui Castells⁵¹, a denunciare la Sociologia tradizionale e il suo essere ideologica. Si fece largo una nuova tendenza: la Sociologia urbana perse progressivamente il suo oggetto, ossia la città, il concetto di città. Si perse l'idea di città come oggetto della disciplina, ma anche come soggetto a sé stante, come entità forte. E con essa crollò l'idea, nuovamente, di

⁵¹ Castells M. (1983), *The City and the Grass-roots. A Cross-Cultural Theory of Urban Social Movements*, University of California Press, Berkeley.

poter dare adito a teorie generali.

Lo stesso Castells riteneva infatti impossibile studiare il fenomeno urbano senza passare attraverso lo studio della politica urbana. Questione urbana e questione politica dunque indissolubili?

Il suo contributo segna una tappa importante nella prospettiva di una nuova Sociologia urbana: “la ridefinizione teorica del campo si deve intrecciare in una prospettiva di intervento politico, ma il trasferimento dal campo dell’ideologia al campo del materialismo storico non può comportare né la rinuncia aprioristica ad una verifica accurata e costante né la presa in considerazione di metodologie e di apparati concettuali differenti senza di che diverrebbe certa l’abdicazione dell’analisi scientifica a favore di uno sterile dogmatismo”.⁵²

Così si ricercarono nuove variabili per le differenti indagini e si finì, ancora, col riscoprire Weber e il suo studio: l’autonomia politica della città, di una città che si fa scena e teatro dei processi di potere. Questa dissoluzione del concetto di città rimise dunque “in crisi l’ambigua convergenza che ha accompagnato tutto lo sviluppo degli studi urbani: quella tra l’interesse a produrre concetti e generalizzazioni e l’applicarsi a un oggetto che – in quanto costruito ideologicamente – si è effettivamente alimentato di reificazioni”.⁵³

Ma allora viene da domandarsi: una scienza come la Sociologia può essere generalizzante o no?

Può riuscirvi quando l’oggetto d’indagine è talmente complesso e contraddittorio come la città?

La Sociologia ha – in realtà come le altre discipline - difficoltà intrinseche a delineare una teoria precisa sulla città e forse può riuscire a tracciare solo punti orientativi, perché i suoi caratteri, quantitativi e qualitativi, variano nel tempo, velocemente, e da una società all’altra. Ancor di più oggi che l’evoluzione della

⁵² Bettin G. (1979), *I sociologi della città*, Il Mulino, Bologna, p. 253.

⁵³ Tosi A. (1987), *Verso un’analisi comparativa delle città*, in Rossi P., *Modelli di città: strutture e funzioni politiche*, Einaudi, Torino, p. 47.

città corre sempre più rapidamente. Le sue dinamiche così contraddittorie permettono di delineare caratteri comuni di uno spazio socio-culturale di inizio millennio?

3.2 L'evoluzione della città: prospettive storiche tra variabili in crescita

Considerata oggi molto *globale* e poco *ideale*, la città è spesso accusata dei mali della società attuale, di una complicità che porta ad alimentarli.

La città è globale, il suo destino stesso appare globale. Addirittura il suo rischiare di perdersi lo è. E cercare una risposta a tutto questo non è compito da poco. Forse chi meglio vi è riuscito in questo nostro secolo è Zigmunt Bauman. In “Fiducia e paura nella città”⁵⁴ definisce schematicamente e puntualmente cosa si intenda per città globali, quali le dinamiche in cui esse si muovono e dalle quali sono caratterizzate e il destino che segnerà il futuro.

Ma da quando le città possono davvero definirsi globali? Da quando sono entrate a pieno titolo in una nuova fase storica, caratterizzata da capitalismo, sul quale si concentrarono gli studi di Weber, e da “nuovi arrivi”. Siamo nel XX secolo, un secolo di transizioni e che ha deciso di investire totalmente su di un capitalismo sfrenato, concentrando le sue funzioni più avanzate proprio nei grandi centri, nelle grandi aree urbane. Un secolo che, contemporaneamente, ha assistito a spostamenti di intensi flussi di popolazione.

Nuovi arrivi che hanno contribuito a riplasmare e ridefinire il volto e l'anima della città. Un *doppio movimento*⁵⁵, come lo chiama Magatti, che ha determinato frastornanti ripercussioni per

⁵⁴ Bauman Z. (2005), *Fiducia e paura della città*, Mondadori, Milano.

⁵⁵ Magatti M. (2005), *Bauman e il destino delle città globali*, in Bauman Z. (2005), *Fiducia e paura della città*, Mondadori, Milano, p. XII.

chi abita la città contemporanea, per chi ne vive la quotidianità. Una quotidianità che mostra all'osservatore quartieri riqualificati attraverso ingenti investimenti e repentini cambi di panorama provocati da aree urbane abbandonate spesso dagli interventi, ma non dagli uomini, aree in balia del degrado. Ricchi sempre più ricchi, poveri sempre più poveri.

È il capitalismo, questo nuovo e feroce capitalismo che lo impone. Sono i nuovi arrivi che sedimentano le condizioni. Ed è la città che fa da scenario quando, invece, dovrebbe essere promotrice, magari creatrice, di una strada alternativa.

Una strada in grado di costruire una via originale alla globalità. Una strada certo non semplice e nemmeno immediata, ma da cercare e poi percorrere proprio perchè opposta a quella della rassegnazione che asseconda dinamiche strutturali rivolte alla divisione, alla separazione di culture differenti, ma anche di generazioni dello stesso colore. La strada della solitudine e della paura diametralmente opposta a quella di una integrazione – nel senso più generale del termine – che sappia farsi sviluppo e reale paradigma d'azione. Impegnata concretamente alla conquista di un orizzonte possibile.

Nel porsi questo obiettivo, occorre però fare un passo indietro e rintracciare le dinamiche interne ed esterne che hanno determinato l'attuale assetto della città, per poi riflettere e lavorare su di esse.

La città risulta un sistema aperto, all'interno del quale dimensione, densità ed eterogeneità variano costantemente, sono in continuo mutamento con notevoli ricadute su chi vi vive.

Alla ricerca dell'evoluzione, del mutamento della città, dei come e dei perché, si mosse anni fa, come abbiamo prima accennato, la Scuola di Chicago.

Nel 1938 Luis Wirth pubblicò "L'urbanesimo come modo di vita"⁵⁶, passato alla storia come uno degli articoli più celebri

⁵⁶ Hannerz U. (2001), *Esplorare la città. Antropologia della vita urbana*, Il Mulino, Bologna, p. 149.

delle scienze sociali, scienze che fino a quel momento avevano considerato le città solo come sistemi chiusi. Secondo Wirth la città ha una forte capacità d'influenza sull'ambiente circostante e gli stili di vita sono determinati dall'intreccio proprio di tre variabili: la dimensione, la densità e l'eterogeneità culturale degli abitanti.

In base alla variabile dimensione della popolazione, potremmo pensare di calcolare e valutare le altre due.

La densità "può essere definita come il rapporto tra popolazione e spazio"⁵⁷ ed è chiaro, secondo lo studioso, che le ricadute di questa variabile sono differenti, possono produrre effetti di vario genere.

La variabile eterogeneità, invece, indissolubilmente connessa alla dimensione della popolazione urbana, è data da due ragioni principali⁵⁸: per prima cosa è la città stessa a richiamare eterogeneità dall'esterno. Pensiamo ai *nuovi arrivi* delle popolazioni straniere. Mentre una seconda ragione "si rifà a Darwin e Durkheim: quando aumenta il numero degli organismi che abitano un dato territorio, si assiste a fenomeni di differenziazione e specializzazione dato che solo così il territorio può sostenere il numero cresciuto di organismi".⁵⁹

A suo parere il fenomeno urbano si poteva analizzare attraverso tre angolazioni:

- 1) struttura politica formata da triplice base: demografica, tecnologica ed ecologica;
- 2) sistema di organizzazione sociale tripartito in: struttura tipica, rete delle istituzioni e modello delle relazioni sociali;
- 3) atteggiamenti, idee, personalità.⁶⁰

Senza addentrarci troppo nel dibattito antropologico dell'epoca, che riprenderemo in seguito, potremmo dire che le riflessioni di Wirth, pur affascinando gli studiosi del tempo, in parte perché contribuirono ad una rottura col pensiero ecologico che

⁵⁷ *Ibidem*, p. 159.

⁵⁸ *Ibidem*, p. 161.

⁵⁹ *Ibidem*, p. 162.

⁶⁰ Bettin G. (1979), *I sociologi della città*, Il Mulino, Bologna p. 167.

dominava tra i sociologi di Chicago, in parte perché rappresentarono analisi ad un livello di astrazione superiore rispetto ad una mera prospettiva etnografica, furono accusate di essere poco uniformi e di delineare un tipo di città sostanzialmente ideale: estesa, densa, eterogenea. Una città, insomma, data da variabili caratterizzate a loro volta da numeri troppo differenti. Variabili difficili da separare e misurare.

Al di là delle critiche, forse quello che prevalentemente interessava a Wirth era comprendere quanto questi fattori determinassero, e determinino ancora oggi, il nostro modo di vivere e di intrecciare relazioni. Quanto, potremmo dire in una prospettiva pedagogica, è dato il nostro essere e divenire *soggetto-persona*⁶¹ o non esserlo.

Variabili che evolvendosi tra loro hanno determinato l'evoluzione stessa delle città sino ai nostri giorni. È chiaro che le città sono nate e si sono sviluppate tutte in modo differente, e definire un modello generale nel quale iscriverele appare un'opera pressoché impossibile. Ma è altrettanto vero che vi sono dei fili conduttori comuni che hanno caratterizzato le loro trasformazioni, determinando la complessità odierna.

Forse, come suggerisce Hannerz, riappropriandosi delle variabili di Wirth e iscrivendole nel quadro dell'evoluzione, "l'unica forma di eterogeneità correlata alla dimensione e alla densità dell'insediamento che caratterizza la città è la divisione del lavoro, se il termine può essere in questo caso esteso anche alla relazione fra classi lavoratrici e classi agiate".⁶²

Da qui, a suo parere, prende il via la complessità sociale che, ai massimi livelli, caratterizza i nostri giorni. Le trasformazioni sociali si sarebbero così andate intrecciando alla divisione del lavoro, sviluppando diversità organizzative e conseguenti *archetipi urbani*⁶³. Ne possiamo individuare tre: la *città del potere* (o città di corte), originata dal principio dominante della

⁶¹ Frabboni F. (2006), *Educare in città*, Editori Riuniti, Roma.

⁶² Bettin G. (1979), *I sociologi della città*, Il Mulino, Bologna, p. 204.

⁶³ *Ibidem*, p. 204.

redistribuzione; la *città commerciale* data dagli scambi di mercato e dallo sviluppo di essi; e, infine, la *città industriale*, plasmata da una fondamentale trasformazione di ordine tecnologico: l'industrializzazione, appunto.

Quella presentata da Hannerz risulta una vera mappa concettuale dello sviluppo della stessa complessità sociale: organizzazione dello stato, disuguaglianza sociale, sviluppo culturale, progresso/sfruttamento di energia si intrecciano in un tempo e in uno spazio dove tutto si svolge, dove la divisione del lavoro genera una città che, una volta costituitasi, diventa essa stessa catalizzatrice di nuovi processi. Nello stesso spazio. In uno spazio, in un ambiente che determina e determinerà notevole influenza sulla nostra vita sociale: una vera e propria *opera d'arte*⁶⁴. Qui i mutamenti hanno determinato anche l'aspetto relazionale della vita, proprio come le relazioni stesse, in questo circolare e articolato quadro, hanno determinato a loro volta mutamenti. Relazioni che, mentre la città si evolveva e si sviluppava sempre più, giungevano, al contrario, ad una soglia sempre minore di interazione, devolvendosi al limite dei rapporti sociali. Relazioni dal carattere transitorio, per questo anche dette "segmentate". Volti che scompaiono e che poi ricompaiono in nuovi contesti. E forse, allora, il colpevole è proprio lo spazio, oggi così transitorio, affollato e rumoroso.

La metropoli diviene il paradigma, nello spazio, della condizione dell'uomo e dei suoi rapporti.

Uno spazio che è lettura del mondo e delle sue contraddizioni. E anche da qui la Pedagogia deve porsi sfide (e utopie).

⁶⁴ *Ibidem*, p. 206.

3.3 La città e la complessità della società contemporanea

3.3.1 Tra globale e locale

E allora, si potrebbe proprio partire dalle relazioni. Dalle relazioni che nascono in uno spazio da molti definito globale/locale, dato dalla compresenza di queste due dimensioni, in cui si articolano fenomeni di omogeneizzazione, ma anche di riarticolazione e differenziazione. Dove il contesto, probabilmente, non è la risultante di una sommatoria lineare di realtà storiche, ma la compresenza forzata di diverse identità, anche opposte tra loro, che determinano pratiche sociali di enorme varietà⁶⁵, relazioni di enorme varietà.

Iniziamo provando a definire cosa si intende con “locale” e quali sono le sue caratteristiche.

Ferdinand Tönnies⁶⁶ definì il concetto di comunità riferendosi al tipico senso di appartenenza degli elementi che ne fanno parte e la compongono. Un senso di appartenenza in grado, a sua volta, di produrre quello stesso senso di protezione e di autoconservazione tipico dell’ “unitarietà”. Un processo che avviene in contrapposizione alla singolarità, ma che permette a ciascun individuo di riconoscersi in uno status. In qualche modo, secondo la teoria di Tönnies, tutti i rapporti sociali sono volontari e questa *volontà essenziale*, come la chiama, determina il pieno sviluppo delle relazioni umane.⁶⁷

⁶⁵ Madonia M. (2007), “Le città continue e le città sottili”, in *Goodbye Metropolis*, Anno II, n. 5, pag. 23.

⁶⁶ La teoria sociologica della città della metà dell’800 trova la sua sintesi più compiuta proprio nel lavoro di questo studioso. Gran parte della sociologia successiva gli sarà debitrice. Per lui la città è lo spazio dove hanno assunto importanza i rapporti di tipo strumentale: è la società capitalistica, fondata ormai solo su interessi, scambi, contratti. L’unica misura è quella del denaro e tutto si definisce attraverso il commercio. La città è lo spazio della *Gesellschaft* (società), nata in opposizione alla *Gemeinschaft* (comunità) rurale.

⁶⁷ Tönnies F. (1963), *Comunità e società*, Edizioni di Comunità, Milano.

Rapporti umani che a loro volta determinano tipologie di relazioni differenti, relazioni sociali date da ragioni di vario genere (motivi psicologici, organizzativi, ecc...), ma supportate da sentimenti di unione, solidarietà, unificazione. Questi i legami della comunità locale.

Nella trasformazione verso la società moderna, con l'aumento/estensione delle variabili dimensione-densità-eterogeneità, mantenere questo modello sarebbe stato impossibile, addirittura inverosimile. Con questo non si vuole sostenere in assoluto un tramonto delle comunità locali, ma sicuramente, nella maggior parte dei casi, una loro evoluzione che potremmo iscrivere in un mutamento dalla loro classica forma attraverso un'immersione in una nuova: quella globale.

Si potrebbe così ribadire che nelle nostre aree urbane convivono, allora, le due componenti *globale* e *locale*. Un incrocio tra molteplici appartenenze individuali ed eterogenei insediamenti territoriali. Ma si potrebbe andare addirittura oltre e seguire, a questo proposito, l'interrogativo posto da Mariaelena Sciarra: "Fino a che punto nella società moderna l'appartenenza a gruppi sociali circoscritti e la partecipazione ad essi è pura, ovvero non è semplicemente in relazione ad un singolo segmento della personalità individuale? E se così fosse non è forse più facile nella confusione identitaria diffusa, indirizzare, gestire o inficiare la volontà essenziale alle relazioni sociali tramite un'attenta pianificazione dello spazio, dell'ambiente, della città quale luogo di esercizio delle svariate attività sociali dell'uomo?"⁶⁸

Non possiamo che concordare e affermare quanto temuto in questo interrogativo. È così. È così non solo perché vi è un locale che "si perde" in un globale, ma perché vi è una complessità che probabilmente esula da globale e locale, li supera entrambi perché connotata da logiche organizzative, economiche, capitalistiche che producono nella città effetti devastanti. La passività dei cittadini non è che uno dei danni minori. Sono

⁶⁸ Sciarra M. (2007), "Nomadi in prigione nella città infinita", in *Goodbye Metropolis*, Anno II, n. 5, p. 54.

logiche che hanno irrotto nella coscienza umana, riplasmando, rompendo, annullando i modelli delle relazioni sociali. Gestendo queste in base allo spazio. O forse gestendo lo spazio in base a queste.

Anche quello che può apparire *locale*, non è un locale dato dai sentimenti, caratterizzato da relazioni, da un essere comunità, ma un locale progettato che non offre reali e sentite possibilità di condivisione. Gadamer sostenne, come ricorda Bauman in uno dei suoi ultimi lavori⁶⁹, che è impossibile condividere un'esperienza senza condividere uno spazio.

È impossibile, dunque, creare relazioni senza condividere un luogo fisico. Ma gli spazi delle nostre moderne città sono determinati da caratteristiche che sembrano rendere irrealizzabile tutto questo. A partire dalla paura, così diffusa e irrazionale. Proprio per questo motivo, nella seconda parte della tesi, vorremmo concentrarci sulla possibilità di creare luoghi e circostanze di condivisione, di relazione.

Vivere in città appare, oggi, un'esperienza ambivalente: un po' ci attrae, ma allo stesso tempo, un po' ci respinge. Una grande città è ricca di attrattive a prima vista. È ricca di spazi da esplorare, vivere e condividere. Vi sono svariate occasioni e opportunità per ciascun individuo, per ogni desiderio. Ma in tutto questo ecco farsi largo anche la paura e con essa un'idea di città che respinge, che in qualche modo disorienta con le sue stesse varietà. E la gente, prevalentemente, decide allora di evitare di partecipare, nel senso più ampio del termine. Evitare di "fare esperienza". Evitare di approcciarsi anche a quel "noi" che, come dice Sennet, "esprimerebbe un desiderio di somiglianza, (ma) non è che un modo per sfuggire alla necessità di guardare profondamente l'uno dentro l'altro".⁷⁰ Così, in uno spazio che a prima vista sembra abbia tanto da offrire, nello spazio globale della città, è

⁶⁹ Bauman Z. (2005), *Fiducia e paura della città*, Mondadori, Milano, cit., p. 35.

⁷⁰ Sennet R. (1996), *The Uses of Disorder: personal identity and city life*, Faber & Faber, London, p. 39.

l'individualismo moderno a far da padrone. Non esiste relazione, non esiste alcun "noi". L'individualismo moderno, suggerisce Castel, ha fondamentalemente determinato insicurezza, paura, timore che pericoli di diversa natura aumentino intorno a noi.⁷¹ Paura degli altri e paura, anche, di essere noi stessi inadeguati alle situazioni, alla realtà cittadina. Una paura che ha determinato la fine delle relazioni, tramutando la solidarietà di un tempo in competizione e diffidenza. Eppure, sempre secondo Castel, viviamo in una società oggettivamente sicura, in una delle più avanzate. Com'è possibile vivere sulla propria pelle il sentimento contrario?

Eccoci, ancora una volta, dispersi nella complessità odierna: sicurezza e insicurezza, oggettività e soggettività. In un unico spazio, dove si sospetta degli altri e delle loro intenzioni, dove si ricercano criminali e nel quale ci si muove in senso contrario rispetto ad un progetto di integrazione: verso l'esclusione.

Riprenderemo più avanti le linee attuali dell'architettura e dell'Urbanistica, ma basti qui accennare che sono proprio esse a determinare gran parte di questa esclusione. Loro gran parte della responsabilità.

Morgan, più di un secolo fa, sostenne che "l'architettura fornisce un'esauriente testimonianza del progresso dalla barbarie alla civiltà".⁷² E inizialmente fu così, senza dubbio, ma oggi anche l'architettura "torna indietro" e punta all'esclusione, alla separazione.

In molte aree urbane troviamo case costruite ad hoc "per proteggere" i propri abitanti e non per integrarli nella comunità⁷³, sempre che esista ancora la possibilità di realizzarla questa comunità sulla quale ci siamo precedentemente interrogati.

E anche questo è contraddittorio se pensiamo, come rilevano Graham e Marvin, che "proprio mentre estendono i loro spazi di

⁷¹ Castel R. (2003), *L'insecurité sociale: qu'est-ce qu'être protégé?*, Edition du Seuil, Paris, p. 5.

⁷² Morgan L. H., (1878), *Ancient Society*, H. Holt, p. 1.

⁷³ Gumpert G., Drucker S. J., (1998), *The mediated home in a global village*, in "Communication research", vol. 25, n. 4, pp. 422-438.

comunicazione alla sfera internazionale, questi residenti mettono alla porta la vita sociale, potenziando i loro sofisticati sistemi di sicurezza”.⁷⁴

Una rete cittadina che scollega e abbandona spazi, creando *zone-fantasma*⁷⁵ da un lato e, determinando, dall’altro, spazi in cui le persone sono “vicine” fisicamente, ma socialmente ed economicamente distanti. Altra contraddizione, altra antinomia.

Flusty, architetto americano e critico dell’Urbanistica, ha recentemente condotto una ricerca sui nuovi spazi architettonici delle città americane. Ne deriva una descrizione di *spazi preclusi*⁷⁶ che hanno l’intento di segregare, escludere e dividere gli abitanti tra loro.

Spazi dalle molte denominazioni, ma tutti spazi in cui si fa strada sempre più un sentimento di mixofobia che suggella definitivamente la disintegrazione della vita comunitaria.

Mixofobia come paura di mescolarsi tra cittadini di diversa etnia, questo in modo più evidente, ma non solo, anche tra cittadini di *prima fila e di seconda fila*.⁷⁷ E pensare che, come vedremo più avanti e come cercheremo di dimostrare in una prospettiva pedagogica, gli architetti avrebbero in mano le chiavi per generare, attraverso la creazione e la progettazione di funzionali spazi aperti, invitanti, ospitali, il sentimento opposto: la mixofilia.

E in questo desolante scenario, ecco che il senso d’identità sfuma sempre più, si confonde nella complessità odierna. La dimensione sociale e l’indifferenza che oggi ci contraddistinguono, si intrecciano con la dimensione psicologica degli individui che le città le abitano.

⁷⁴ Graham S., Marvin S. (2001), *Splintering urbanism: networked infrastructures, technological mobilities and the urban condition*, Routledge, New York, p.285.

⁷⁵ Schwarzer M. (1998), *The ghost wards: the flight of capital from history*, in “Thresholds”, n. 16, pp. 10-19.

⁷⁶ Flusty S. (1997), *Building Paranoia*, in Ellin N., Blakely E. J. (a cura di), *Architecture of Fear*, Princeton Architectural Press, New York.

⁷⁷ Castells M. (1989), *The informational city*, Blackwell, Oxford, p. 228.

3.3.2 Tra spazio e identità

All'inizio del secolo scorso, nel 1903, Georg Simmel si poneva già l'interrogativo col quale oggi ci confrontiamo quotidianamente: in che modo la personalità dell'individuo moderno che vive la metropoli, si adegua alle forze ad essa esterne? Gli spazi hanno una ricaduta sull'individualità?

Il sociale ha una ricaduta sull'individuo, sulla sua psiche?

Indagare tutto ciò, significa “cercare di scoprire l'equazione tra i contenuti individuali e sovraindividuali della vita a cui queste formazioni sociali danno luogo”.⁷⁸

Simmel, anche lui uno dei padri fondatori della Sociologia, nella sua opera “La metropoli e la vita dello spirito”, ha mostrato come quello che lui chiama lo “spiritualmente tipico” che caratterizza l'uomo che vive in città, è proprio l'intersezione del sociale con lo psicologico, è il potere degli elementi esterni a noi, di plasmarci e di modellarci.

L'analisi di Simmel si basa sul parallelismo, che si fa allo stesso tempo intreccio, di una vita che è *fluire incessante* e di una *produzione di forme* in cui, invece, questo fluire della vita si fissa.

Le *forme* di cui ci parla costituiscono tutto ciò che rappresenta la cultura: relazioni, simboli, istituzioni, idee, prodotti della vita economica, opere, ecc. Sono *forme* che rappresentano la cultura e ne determinano, allo stesso tempo, un mutamento dato da una tensione costante, da una vita che in esse fluisce, da un lato, e da una vita che, d'altro, in esse si apprende. Una vita che si dà attraverso queste, che viene compresa grazie a queste, coi loro simboli e raffigurazioni. E una vita che, questa la vera *tragedia*⁷⁹, come ritiene lo stesso Simmel, rischia però di rimanere intrappolata in esse. Forme che si fissano con la vita e la

⁷⁸ Simmel G. (1903), *La metropoli e la vita dello spirito*, Armando editore, Roma, 1995, p. 36.

⁷⁹ *Ibidem*, p. 17.

riducono.

Riflessioni che rispecchiano, come più critici hanno rilevato, la quintessenza della modernità. Una metropoli che si fa essa stessa quintessenza della modernità⁸⁰. Perché proprio qui, in questa nuova condizione, la modernità, trova il suo alleato, si esprime pienamente come espressione della crisi della cultura occidentale.

Nella modernità della metropoli il mutamento diviene norma e ciò che è solido si dissolve, diventa liquido. Anche le relazioni. Questa la posizione dello stesso Bauman. Sono “relazioni virtuali”, che sembrano fatte apposta per uno scenario di vita sempre più “liquido-moderno”.⁸¹

Relazioni veloci, rapide, superficiali, facili da instaurare e ancor più da troncare. Questo in ogni ambito. In una città e un cambiamento che Bauman definisce quasi sinonimi. In “spazi in cui gli estranei vivono e operano in stretta e reciproca prossimità”.⁸² Una rete data da poche “connessioni” e vicendevoli “sconnessioni”. Ciò cosa significa per l’abitante, per l’individuo metropolitano? Significa indebolire le relazioni quasi come se fosse una risposta al disorganizzato eccesso di stimoli a cui la città ci sottopone.

La metropoli allora diviene sede per eccellenza dell’individualità, luogo in cui massima differenziazione e concentrazione sociale si fondono.

Ma luogo di un’individualità che si fa sinonimo di solitudine e separazione. Mentre la singolarità, invece, da intendersi come libertà dell’uomo e del suo pensiero, rischia paradossalmente di essere soffocata e allora davvero “l’elemento più personale per salvarsi, deve dare prova di una singolarità e una particolarità estreme: deve esagerare per farsi sentire da sé stesso”.⁸³

⁸⁰ *Ibidem*, p. 19.

⁸¹ Bauman Z. (2006), *Amore liquido*, Laterza, Roma-Bari, p. XI.

⁸² *Ibidem*, p. 143.

⁸³ Simmel G. (1903), *La metropoli e la vita dello spirito*, Armando editore, Roma, 1995, p. 55.

Emerge un quadro di una città che imprigiona attraverso dimensioni di carattere sociale (stili di vita, atteggiamenti culturali) e attraverso un processo interno di omologazione-funzionalizzazione dello spazio gerarchicamente ordinato. La città imprigiona l'individuo limitandone le capacità di scelta, incanalando i comportamenti verso un'unica via predefinita e codificata. Allineando e indirizzando la nostra creatività. Questo appare oggi il corso della storia: un corso unidirezionale. Spazi unidirezionali, identità unidirezionali.

Come potrebbe intervenire la Pedagogia e trovare soluzioni a riguardo, sarà oggetto della seconda parte del presente lavoro, ma basti qui accennare che dovrà per prima cosa porre il cittadino nelle condizioni di saper scegliere, di sapersi progettare in quanto personalità, così da non essere determinato né dalle sue inclinazioni soggettive, né da quelle che sono, invece, le pressioni oggettive.⁸⁴

3.4 Lo stato delle città globali: solo pessimismo?

Lo stato della città globale, delle città globali, è emerso chiaramente, è determinato dalla complessità. Una complessità dalle molte connotazioni negative, che stordisce il cittadino, imprigionandolo e impoverendolo, fisicamente e spiritualmente. Solo aspetti negativi, dunque? Non vi sono speranze di interpretare questa complessità in una prospettiva globale data anche da aspetti positivi?

E' quello che vogliamo cercare di comprendere, addentrandoci, inevitabilmente, ancor di più, nelle contraddizioni della città

⁸⁴ Contini M. (1997), *L'educazione all'impegno etico-razionale nella problematicità delle relazioni intersoggettive*, in Contini M. e Genovese A., *Impegno e conflitto. Saggi di pedagogia problematicista*, La Nuova Italia, Firenze, p. 75.

attuale.

Iniziamo soffermandoci sull'interrogativo di A. Pizzorno. Dando per scontato che la città, la metropoli, è l'indiscussa forma sociale moderna, riconoscendola come sede, altrettanto indiscussa, dei mutamenti contemporanei, accettandone i giudizi, positivi e negativi, dei molti che la celebrano e di altrettanti che la criticano, la città è solo *luogo* di questi mutamenti, di questi fenomeni, è dunque solo il loro "contenitore", oppure è allo stesso tempo, *condizione* necessaria di questi?⁸⁵ La città è entrambe le cose. Questa la risposta, e questo in positivo e in negativo. Luogo che contiene e crea condizioni spiccatamente contraddittorie, effetti positivi e negativi. In eguale misura? All'osservatore, allo studioso contemporaneo, è vero, gli effetti negativi sembrano prevalere. E forse è proprio così, perché la città ha superato un momento di crescita, ha già raggiunto il suo picco, in tutti gli ambiti, e comincia inesorabilmente a decrescere, dando spazio e, quel che è peggio, fomentando solo ciò che c'è di negativo. Solo quello.

Guiducci parla di un effetto urbano positivo e di un effetto urbano negativo.⁸⁶ Un effetto urbano che è una risultante di molti movimenti, di forze e lotte. Questo effetto è positivo fin quando la città cresce e si sviluppa, determinando la propria identità. Ma poi, raggiunto un certo apice, accade che l'effetto urbano da positivo si ribalti in negativo.

È come se i cittadini, dopo aver inseguito l'effetto urbano positivo, e dopo averlo addirittura raggiunto, non solo non siano in grado di mantenerlo, ma addirittura lo capovolgano in negativo.

Dunque la positività che stiamo ricercando nella complessità, davvero non è presente? È presente solo nell'immagine del passato, in un progresso che ha invertito rotta e oggi si fa

⁸⁵ Pizzorno A. (1967), Introduzione a Park R. E., Burgess E. W., McKenzie R. D., *La città*, Ed. Comunità, Milano.

⁸⁶ Guiducci R. (1990), *L'urbanistica dei cittadini*, Laterza, Roma-Bari, p. 7.

regresso? Un progresso che, a nostro parere, sottostà in maniera latente alle fondamenta della città e che forse bisogna avere il coraggio di recuperare e di rivalutare. Una soluzione, a nostro parere, potrebbe essere quella di riconsegnare la città nelle mani dei cittadini.

Lo stesso Guiducci, infatti, ritiene che il progresso si faccia davvero regresso quando “gli abitanti non si occupano più delle strutture urbane e consegnano la gestione a poteri distaccati, avidi o autocratici (...). Si può quindi dire che, in generale, la città è e resta dei cittadini, o non ha valore urbano”.⁸⁷

E quello che la Pedagogia si propone è proprio la realizzazione di un progetto che renda la città un grande laboratorio *per e dei* cittadini, indirizzando la complessità in una prospettiva di globale positività, sfruttandola come occasione, come più occasioni, di crescita.

Con un occhio di riguardo nei confronti di una popolazione che decresce insieme all'effetto urbano positivo. Decresce la natalità e conseguentemente diminuisce la componente giovane, determinando un grave processo di invecchiamento. Anche per questa stagione della vita la città dovrà porsi come laboratorio di crescita.

3.5 Modelli in evoluzione

Al di là di positività o negatività, al di là della complessità di tutte le città contemporanee, sembra più corretto parlare di più *modelli di città*⁸⁸, più che di un unico modello. Costruire, infatti, un'unica tipologia di città, appare troppo semplificatorio o addirittura impossibile. Questo ancora in linea con la dicotomia – comparazione o generalizzazione - a cui abbiamo fatto

⁸⁷ *Ibidem*, p. 11.

⁸⁸ Rossi P. (1987), *Modelli di città*, G. Einaudi, Torino.

riferimento inizialmente e che da sempre caratterizza la Sociologia e l'evolversi delle sue teorie.

Vi sono, secondo P. Rossi, *modelli* che caratterizzano le diverse aree del globo, identificabili secondo criteri storico-geografici. Al di là di questo punto di vista, più riscontrabile di altri, i *modelli di città* sono stati determinati dal tipo di società e dallo sviluppo di queste.

Pluralità di modelli da analizzare in modo comparativo, senza per questo, rinunciare ad uno sforzo di generalizzazione, proprio seguendo le due tendenze sociologiche di cui abbiamo parlato all'inizio del capitolo. Utile, in questo senso, potrebbe essere identificare differenti punti di vista, differenti prospettive.

Ad esempio, se volessimo riferirci alle città italiane, A. Signorelli⁸⁹ ritiene che tutte siano accomunate da un tratto: una storia plurisecolare, per non dire plurimillenaria, che ne ha determinato segni riconoscibili nell'impianto urbanistico, nei monumenti e nelle ricadute socio-culturali.

Ma la prospettiva dello stato della città globale, complesso, contraddittorio, comune in alcuni dei tratti, si delinea, forse, secondo determinate tipologie, possibili futuri per le città mondiali. Potremmo così riassumere, secondo il parere di Guiducci⁹⁰, che nei Paesi con una tendenza alla diminuzione della popolazione, e in quelli con situazioni statiche e a bassa crescita demografica, si avrà un processo di miglioramento della vita, attraverso un ripensamento delle strutture sociali (nuovi alloggi per le diverse generazioni, servizi più articolati, ricerca di rimedi,...). Secondo lo studioso, però, questa prospettiva dai tratti progettuali e pedagogici, potrebbe essere sconvolta e messa a repentaglio da una possibile immigrazione di "schiavi" del Terzo e Quarto Mondo – dove viceversa la crescita demografica è in aumento - per i lavori spregiati. Una tratta di manodopera esterna per i lavori esecutivi più semplici, lavori ormai rifiutati

⁸⁹ Signorelli A. (1996), *Antropologia urbana*, Guerini, Milano.

⁹⁰ Guiducci R. (1990), *L'urbanistica dei cittadini*, Laterza, Roma-Bari, pp. 29-31.

dagli abitanti. Fenomeno, in parte, già in atto. Questo comporterebbe emarginati locali a fianco di immigrati. Ciò provocherebbe un notevole dissesto nelle città sotto molti, prevedibili, aspetti. Si creerebbe una condizione dettata da immigrati stranieri e disoccupazione dei cittadini del posto. Nuovamente commistione di emarginati locali e globali.

E allora cosa dovrebbe fare una città globale per fronteggiare questi possibili destini e muoversi in una prospettiva costruttiva? Se davvero le città dei paesi sviluppati tendono a decrescere, se l'effetto urbano da positivo è divenuto negativo, se diviene sempre più difficile arginare tensioni, se ci troviamo quotidianamente dinanzi a disgregazioni e de-socializzazioni, forse l'unica soluzione appare quella di cercare di riorganizzare, socialmente e fisicamente, i nostri territori. Occorre una forte progettualità in questo senso. Occorre, probabilmente, capovolgere la nostra concezione di territorio e adoperarsi affinché da una "città per lo sfruttamento della città", si vada verso uno "spazio globale comunitario".⁹¹

E se lo stato delle città globali impone una seria presa di coscienza su più fronti, la prima è quella più vicina a noi: il ripensamento di uno spazio *globale*, per molti tratti *locale*, concreto e visibile, in una prospettiva comunitaria.

⁹¹ *Ibidem*, p. 61.

4. La città confine di cittadinanza: il contributo dell'Antropologia

Dopo esserci addentrati nella *città* accompagnati dalla Filosofia, tra antiche e moderne utopie, e dalla Sociologia, con la sua precisa analisi sull'evoluzione storico-culturale dei contesti urbani, rivolgiamo l'attenzione alla *prospettiva antropologica*, alla nascita del suo interesse nei confronti della realtà urbana, con lo sguardo rivolto in particolare alle sue metodologie investigative e ai problemi da essa sollevati.

4.1 Dalla Sociologia all'Antropologia

Nel capitolo precedente abbiamo cercato di inquadrare l'idea di città con l'aiuto della prospettiva sociologica. Di quanti gradi è necessario spostare l'angolazione della nostra prospettiva per addentrarsi nell'Antropologia?

Sociologia e Antropologia sono caratterizzate da punti di unione e di divisione, ma forse la seconda si spinge oltre, più a fondo della prima. Secondo diversi studiosi, infatti, grazie a questa disciplina si ha la possibilità di conoscere e di farlo, questa la vera differenza, attraverso la conoscenza degli altri.⁹² E questo accade proprio perché attraverso l'Antropologia l'attenzione si concentra maggiormente sull'individuo e sul suo sistema di relazioni, mentre la Sociologia tende ad isolare gli individui dalle loro relazioni, concentrandosi su un'analisi prevalentemente quantitativa più che su una di tipo "relazionale". Ovviamente la linea di demarcazione tra le due discipline non è così netta: nella storia vi sono stati sociologi con un'attenzione particolare per

⁹² Hannerz U. (2001), *Esplorare la città. Antropologia della vita urbana*, Il Mulino, Bologna p.80.

l'aspetto relazionale e antropologi, viceversa, attratti dal dato quantitativo. Hannerz ci avverte proprio in questo senso: "la linea di divisione imprecisa fra le due discipline è per molti aspetti un incidente della storia [...]. Nelle università americane in particolare ci si imbatte spesso nell'idea piuttosto fantasiosa che i 'sociologi studiano la società, mentre gli antropologi studiano la cultura'. Si potrebbe rispondere che è difficile studiarne una delle due senza per certi versi studiarle entrambe, ma certo l'affermazione contiene una parte di verità".⁹³

Inizialmente l'Antropologia era prevalentemente legata all'archeologia e alla ricostruzione di "ciò che veniva prima", attraverso studi relativi allo sviluppo delle civiltà. Così, mentre l'Antropologia coincideva quasi esclusivamente con lo studio delle popolazioni lontane e diverse da noi, alla Sociologia veniva riservato il compito di indagare, viceversa, sulla modernità. La prima utilizzava strumenti di osservazione basati sull'esperienza diretta della vita di piccole comunità tradizionali, mentre la seconda si basava su tecniche e strumenti per grandi unità d'indagine.

Ma ad un certo punto, e fu inevitabile, anche Antropologia e mondo contemporaneo si incontrarono: proprio come la Pedagogia, infatti, la stessa Antropologia si dovette confrontare col cambiamento che investì la società e, di conseguenza, anche le stesse riflessioni antropologiche.

In realtà, proprio per "l'intreccio" che caratterizzava queste due discipline, la Sociologia e l'Antropologia, non è casuale il fatto che fu proprio un sociologo, Robert Park, uno dei massimi esponenti della Scuola di Chicago, a contribuire allo sviluppo dell'Antropologia.

Park propose di adottare le procedure, le tecniche, le categorie usate per studiare le società primitive, per approfondire anche la nostra società e farlo con un occhio di riguardo ai nuovi agglomerati urbani. Le idee di Park muovevano da

⁹³ *Ibidem*, p.84.

considerazioni ponderate, ma, per molti studiosi, troppo ingenua. Lui affermava che se l'Antropologia era la scienza dell'uomo, allora poteva esserlo anche di quello moderno; se l'Antropologia studiava le società tradizionali, poteva approfondire gli eguali e fondamentali movimenti delle società moderne; e lo stesso valeva, secondo lui, per i metodi, utilizzabili ed impiegabili anche nel nuovo contesto. C'è da dire che, in realtà, queste rimasero a lungo solo parole e per lo più la Sociologia trasse dall'Antropologia prevalentemente la tecnica dell'osservazione diretta-partecipante e la capacità di soffermarsi sulle differenze. Prese dalla disciplina antropologica, dunque, l'esperienza etnografica, le capacità descrittive che scaturirono dal suo metodo partecipativo e la tradizione comparativa.

Paradossalmente fu l'Antropologia, più che la Sociologia, a trarre così maggior vantaggio dalle affermazioni di Park: molti antropologi, infatti, si soffermarono sul suo programma, alcuni abbracciandolo completamente, altri criticandolo. Alcuni se ne servirono solo come sfondo teorico e altri, invece, riuscirono ad aprire nuove piste di ricerca. L'Antropologia entrò così in rapporto col mondo contemporaneo e con la sua complessità. Inizialmente ciò avvenne in posizione subalterna e complementare alla Sociologia. Molti gli interrogativi: quale posto avrebbe allora potuto occupare tra le scienze sociali l'Antropologia se non, appunto, quello di appendice della Sociologia? E, inoltre, la decisione di occuparsi delle società moderne dipendeva forse dal rischio, altrimenti, di scomparire?

Due interrogativi ai quali è più semplice rispondere tenendo come quadro di riferimento proprio quella complessità che spesso ci lascia come unica strada la problematizzazione. Sobrero, infatti, sottolinea che "più delle altre discipline, tuttavia, l'antropologia sembra capace di affrontare questo vuoto di certezza che si accompagna alla complessità: sembra capace di lavorare ai confini fra saperi diversi, di indagare su unità poco codificate, di sperimentare metodi diversi

di osservazione e di rappresentazione”.⁹⁴

Questo perché, allo stesso tempo, il luogo del sociale è ricco di idee, immagini, simboli. Questo ancor più di ieri, e ogni giorno sempre di più. Molto più spiccatamente della stessa società americana degli anni '30, dove l'Antropologia iniziava proprio ad entrare in rapporto con il mondo contemporaneo.

In Europa, va sottolineato, i motivi che indussero ad un ripensamento dell'Antropologia furono anche altri: insieme all'indubbia ascesa e crisi della città americana, si presentò, prevalentemente in Francia e Inghilterra, una sorta di trasformazione del mondo coloniale. Un impero coloniale che portò gli studiosi a prendere in considerazione da un lato le grandi migrazioni, ma anche, dall'altro, il fatto che l'Antropologia era rimasta indietro concentrandosi troppo a lungo sui popoli primitivi. Leroi-Gourhan criticò proprio il fatto che l'etnologia si dimenticava di un miliardo di uomini a partire dai compatrioti: si sapeva tutto sugli aborigeni, ma sugli operai parigini?⁹⁵

4.2 La nascita di una nuova disciplina: l'Antropologia urbana

Vediamo nel dettaglio, allora, il percorso che ha condotto la disciplina *prima* alla disciplina *seconda*, *l'Antropologia del lontano* all'*Antropologia della prossimità*, *l'Antropologia primitiva* all'*Antropologia urbana*.

Un percorso frastagliato, non privo di critiche scagliate da più voci internazionali. Un percorso che, si è detto, ha inizio con un incontro: quello tra Antropologia e complessità. E da qui anche

⁹⁴ Sobrero A. M. (1992), *Antropologia della città*, Nuova Italia Scientifica, Firenze, p. 20.

⁹⁵ Leroi-Gourhan A. (1995), *Où en est l'ethnologie?*, in *La science peut-elle former l'homme?*, Foyard, Paris.

le critiche iniziali: la complessità, infatti, non era per tutti gli studiosi riconducibile e approfondibile dalla disciplina antropologica. Lévi-Strauss, ad esempio, era fermamente convinto che la complessità odierna fosse irriducibile agli strumenti e alle categorie classiche dell'Antropologia, adatta invece solo allo studio delle cosiddette società semplici, come era sempre stato. Per lui l'unica ammissione possibile poteva essere quella di studiare la società complessa/moderna per reperire e approfondire gli aspetti semplici/tradizionali, ancora sottostanti alle nuove società. Quegli aspetti meccanici che in maniera equilibrata e sequenziale si attengono al nesso causa-effetto, evolvendo sempre in un unico modo, mantenendo un rapporto diretto tra variazioni del sistema e variazioni del singolo elemento.⁹⁶ Società primitive e meccaniche, potremmo dire, dallo studioso considerate per questo "autentiche" e opposte alle attuali società "inautentiche", definite così proprio per via delle relazioni che vi si presentano, ricche di maschere e falsità. Inautentiche sotto tutti gli aspetti, anche nello squilibrio generale tra causa-effetto e proprio per questo indefinibili e incontrollabili dall'Antropologia che, a suo parere, da vera scienza quale è, riconduce il comportamento umano a regole generali e a strutture elementari, come solo nelle società primitive se ne ha piena rispondenza. Per questo, allora, l'Antropologia può soffermarsi solo sullo studio del mondo primitivo o, al massimo, su quel latente mondo primitivo di cui ci può essere riscontro nell'ormai mondo moderno. Si era indubbiamente ancora molto lontani da quel concetto di "rete" che riprenderemo in seguito.

La prospettiva di Lévi-Strauss, ad ogni modo, influenzò a lungo i pensatori degli anni '50. Anche ammettendo di poter suddividere l'Antropologia in *prima* e *seconda*, si diceva, solo alla *prima*, solo *all'Antropologia del mondo primitivo* si attribuiva infatti titolo di scienza esatta, mentre all'*Antropologia seconda* questo

⁹⁶ Lévi-Strauss C. (1966), *Antropologia strutturale I*, Il Saggiatore, Milano.

non era concesso, proprio perché priva di regole come il suo oggetto di studio, priva di principi, di posizioni coerenti, incapace di giungere a forme di comparazione universali e limitata nella sola possibilità di descrivere. Se dunque il nesso tra società primitive e moderne non aveva base, non lo poteva avere nemmeno, secondo molti, un passaggio dall'*Antropologia prima* all'*Antropologia seconda*. La stessa Mead sottolineò che l'*Antropologia seconda* era al massimo “complementare agli studi compiuti da quelle discipline che lavorano solo nell’ambito delle società moderne e mancano dell’illuminazione del confronto e della pratica che deriva dall’osservare il comportamento degli esseri viventi”.⁹⁷ Solo a questo avrebbe potuto contribuire.

Per tutti questi motivi, l’affrancarsi di una disciplina antropologica seconda, o urbana, con una sua riconosciuta scientificità appariva, almeno inizialmente, molto complesso. E più la disciplina antropologica “prima” veniva ricondotta a scienza naturale, più questo riconoscimento appariva lontano.

Un primo cambio di rotta arrivò grazie a Nadel. Lui, infatti, avvicinò la disciplina antropologica e il suo procedere, addirittura più all’arte che alla scienza. Questo significava almeno una cosa: non che l’Antropologia seconda fosse suggellata quale scienza esatta, ovviamente, ma che non essendolo, a suo parere, nemmeno quella primitiva, allora l’Antropologia moderna si poteva schierare sullo stesso piano, facendo così parte di diritto della disciplina antropologica ufficiale, come suo consequenziale evolversi in virtù, anche, della moderna complessità. Nadel riteneva inoltre che sia nello studio delle società primitive che in quello delle società moderne, l’antropologo deve essere contemporaneamente abile osservatore del particolare, vero etnografo, ma anche produttore di astrazioni. Il problema sembrava così apparentemente ribaltato.

⁹⁷ Mead M. (1977), *L’inverno delle more*, Mondadori, Milano.

In realtà c'è bisogno di riflettere ulteriormente, almeno da un punto di vista metodologico. L'Antropologia si basa, lo vedremo ancor meglio nei paragrafi successivi, sull'osservazione. E questo, riflettiamoci, è già un metodo tarato e adatto a piccole comunità. Come avvicinarsi all'emblema della complessità moderna, al nostro oggetto d'indagine, alla città, insomma? Come è possibile entrare in empatia magari con una città di qualche milione di abitanti?

I molti interrogativi affrontati, e ancora aperti, ci portano a sostenere che probabilmente la prospettiva da intraprendere è quella di una disciplina da intendersi né come una sorta di prolungamento, né come una disciplina totalmente nuova. Forse quella dell'indagine urbana produsse davvero un progressivo definirsi di una *specializzazione* autonoma nell'ambito dell'Antropologia generale. Come altre discipline, come la vicina Sociologia, anche l'Antropologia, dunque, si fece oggetto di specializzazioni.

Come ricorda Sobrero queste sono sempre fasi altalenanti: “il passaggio a una fase successiva lungo questo itinerario non comporta l'esaurimento della fase precedente”.⁹⁸ Vi sono perciò continui riaggiustamenti tra la disciplina generale e una sua particolare specializzazione. Riaggiustamenti e ridefinizioni che, avrebbero contribuito ad un ritardo nello studio dell'Antropologia urbana. Come questo sia vero, anche in un'ottica nazionale, è forse dovuto a due pregiudizi accademicamente ben radicati che vedevano nella città il luogo dello sfruttamento capitalistico e della conseguente alienazione consumistica.

Tra varie traversie, per giungere davvero ad una definizione, possiamo affermare che l'Antropologia urbana è quella disciplina che si occupa “di concezioni del mondo e della vita, di sistemi cognitivi-valutativi elaborati in e per contesti urbani: contesti industriali e postindustriali, capitalistici o postcoloniali o post-realsocialisti o ormai

⁹⁸ Sobrero A. M. (1992), *Antropologia della città*, Nuova Italia Scientifica, Firenze, p. 37.

globalizzati e in procinto di essere virtualizzati”.⁹⁹

Forti di questa definizione, la città può comunque essere intesa in due modi differenti: o come una variabile indipendente che incorpora chi la abita integrandolo in un sistema di autocondizione oppure, dall'altra parte, la si può considerare essa stessa condizionata dai fenomeni politico-sociali che l'attraversano. Nel primo caso, influenzati dalla visione della Scuola di Chicago, l'Antropologia urbana si concentra sulla città come realtà complessa, concepita “ecologicamente” ed autocondizionante. Nel secondo caso, l'Antropologia urbana si sofferma sui fenomeni, di scala nazionale, ma anche internazionale, che influenzano le piccole – medie – grandi città moderne.

Scuola di Chicago che, oltre in Sociologia, ritroviamo, dunque, per il suo prezioso contributo anche in questo ambito antropologico. Per passare in rassegna molto velocemente le tappe di questa nuova specializzazione antropologica, non si può che partire da lì e dagli anni '20.

La Scuola di Chicago ebbe, infatti, il merito di tematizzare la città in quanto tale, promuovendola come fattore determinante delle dinamiche sociali. Siamo nel periodo caratterizzato da quella transizione che abbiamo definito *dalla Sociologia all'Antropologia*.

Siamo sulla linea di demarcazione Sociologia/Antropologia e alcuni nomi di studiosi risultano fondamentali per una disciplina e anche per l'altra.

I primi passi in questo senso sono, infatti, quelli di Park, e dello stesso Wirth, di un gusto per un'osservazione diretta e partecipante. Tutto forse più legato alla ricerca che alla teoria, ma si è, ribadiamolo, solo all'inizio di un nuovo percorso.

È degli anni '50/'60, invece, il nuovo orientamento di ricerca che

⁹⁹ Signorelli A. (1996), *Antropologia urbana*, Guerini, Milano, p. 19.

si definì per la prima volta proprio *Antropologia urbana*. Nuovo orientamento di ricerca che, in realtà, si concentrò sui tradizionali oggetti d'indagine: famiglia, parenti, tradizioni, riti. Oggetti che permettevano di studiare non tanto la città in generale, quanto i contenuti di essa e grazie agli strumenti metodologici classici dell'Antropologia. Quindi non una vera e propria *Antropologia della città*, ma un'*Antropologia nella città*, dal merito, indiscutibile, di rintracciare come voleva Lévi-Strauss, le forme tradizionali e il patrimonio culturale, ma col limite di non approdare, proprio per questo, a nuove ricerche.

Per arrivare ad un'*Antropologia della città*, si dovette fare un passo in avanti e concepire la città non più come sfondo, ma come centro della scena, come un insieme di realtà spaziali che generano e creano continui cambiamenti e comportamenti che poi si reidentificano in essi, in quegli stessi atteggiamenti, attraverso una sorta di circolarità.

In Europa, come avevamo precedentemente accennato, lo studio della città ebbe il suo via, paradossalmente, grazie alle situazioni che si verificarono nelle colonie. Gli studiosi che diedero inizio al nuovo filone di ricerca furono quelli che vengono annoverati sotto il nome di Scuola di Manchester. I loro studi compiuti in Africa e in India si concentrarono sul fenomeno dell'immigrazione, sull'esperienza che condusse al trasferimento dal villaggio alla città, causato peraltro proprio dalla situazione coloniale. Una situazione che, però, dagli antropologici britannici non venne problematizzata adeguatamente, ne tanto meno considerata come causa scatenante. E per questo, nonostante la Scuola di Manchester avesse attuato un lavoro innovativo e, secondo molti, più raffinato della scuola americana, anche grazie ad un sofisticato apparato strumentario, quel che fece difetto fu proprio considerare la metodologia e questi strumenti di analisi "neutrali". Considerare, cioè, non determinante l'appartenenza ad una cultura storicamente data. Il movimento degli immigrati non venne letto alla luce della

situazione coloniale britannica, situazione che rimase solo come sfondo, senza portare ad una reale analisi del contesto, come se la scelta compiuta dagli immigrati fosse assolutamente libera. Il loro oggetto di studi fu sempre il luogo d'origine degli immigrati e mai la referenzialità "cultura bianca/cultura nera", che era, invece, è chiaro, determinante e influente.

Dopo questi primi e principali filoni - Scuola di Chiacago e Scuola di Manchester - negli anni '70 la vera svolta, il vero interesse per la città e la decisiva Antropologia urbana. La disciplina si afferma pienamente, tra popolazioni che sempre più lasciano i villaggi per i centri urbani, antropologi investiti dal cambiamento della società, che considerano povertà ed eticità problemi urbani di tutto rispetto. Nasce dunque a pieno titolo l'Antropologia urbana che decide di indagare la complessità nell'ambiente che le è più familiare: la sua città. Nasce un nuovo modo di pensare e di scrutare ciò che è intorno a noi. Un ripensare sé stessi dato grazie alla conoscenza degli altri. E nasce, anche per questo, la *network analysis*, per studiare proprio come le relazioni sociali sono legate le une alle altre soprattutto in una grande città. Alla base di questo approccio vi è l'idea di *rete*. Spieghiamo. Il campo oggetto dei nostri studi è una rete che rappresenta l'intera vita sociale, una rete che nella società moderna si mostra a maglie larghe: le persone hanno meno amici, meno conoscenze. Questo perché, rispetto al passato, vi è l'impossibilità di conoscere un altro punto della rete se non dopo numerosi passaggi intermedi. È una rete complessa, una rete dove le persone si "combinano e ricombinano" in modi molteplici e in vista di scopi differenti nella città: la rete delle reti. La città è davvero una rete totale e assoluta, dove ognuno sceglie le persone della "sua" rete, creando dei veri e propri "grappoli" nei quali ciascuno è in contatto diretto con tutti gli altri. Per questo, forse, più che una *rete totale*, come suggerisce

Barnes¹⁰⁰, è meglio considerarla una *rete di reti*¹⁰¹, dove una o alcune possono costituire un modo di vita urbano, mentre nel loro insieme costituiscono l'ordine sociale della città.

L'idea di network analysis mi sembra, al di là della sua specificità, importante per riflettere su due questioni. La prima ci riporta all'idea iniziale di una disciplina, quella antropologica, interessata, a differenza della Sociologia, maggiormente all'individuo, al suo sistema di relazioni e ad un raggiungimento della conoscenza, in senso generale, proprio attraverso lo studio di queste dinamiche interpersonali. La seconda ci conduce già ad un'anticipazione della nostra prospettiva pedagogica: l'idea di creare un'ipotesi di città educativa forte e tale proprio grazie ad una salda rete di relazioni tra servizi, istituzioni, individui. Un territorio che si faccia scenario di molti "grappoli" tra loro interconnessi e uniti da una comune progettualità formativa.

Tornando a noi, e per concludere, poniamoci una domanda: come deve essere un'Antropologia urbana in grado, allo stesso tempo, di rimanere sia fedele all'Antropologia generale, suo scenario e suo primo sfondo, sia ai nuovi fenomeni urbani? La risposta risiede, forse, nello spostare l'attenzione su un "qui ed ora" contemporaneamente globale e locale. Nel rinnovato quadro della complessità.

4.3 Studiare il "qui" ed "ora": l'Antropologia di fronte alle società complesse

E così, per tutti questi motivi, in parte interni alla disciplina, in parte dati da condizioni esterne, l'Antropologia fu chiamata a ridefinire il suo oggetto d'indagine, spostando l'attenzione dal lontano e l'altrove al "qui ed ora". Un "qui ed ora" da

¹⁰⁰ Barnes J. A. (1972), *Social networks*, Reading, Mass., Addison – Wesley.

¹⁰¹ Crafen P., Wellman B. (1974), *The network city*, in Efrat M. P. (a cura di), *The Community*, Free Press, New York.

intendersi prevalentemente come *città*.

Molti antropologi, come abbiamo visto, hanno dibattuto a lungo intorno a quella che Matilde Callari Galli definisce una vera e propria “querelle tra l’Antropologia come studio dell’ ‘altrove’ e Antropologia come studio del ‘qui’ ”.¹⁰² *Querelle*, comunque, secondo la studiosa, ormai superata attraverso una relazione teorica tra universale e particolare che sappia sostenere e spiegare quella relazione tra globale e locale di cui abbiamo precedentemente parlato e che rimarrà uno dei fili conduttori di questo lavoro. Globale e locale proprio come prospettiva della moderna Antropologia che affronta una cultura, sì globale, ma nello stesso tempo frammentata e localistica. Un globale e un locale che, lo abbiamo detto, ma l’Antropologia lo ribadisce, si intrecciano prevalentemente nella città contemporanea, in un *centro* e in una *periferia* che si confondono.

Il “qui ed ora”, la città, il globale e il locale, non stanno che ad indicare proprio quella complessità alla quale anche l’Antropologia si è trovata dinanzi: spazi cittadini connotati da differenze e caratteristiche spesso opposte, gruppi con identità diverse che condividono stessi luoghi, interazioni in cui non esistono più nette demarcazioni.

Ed è questo ciò che interessa all’antropologo: non il dato quantitativo, come la Sociologia, ma il volto delle persone che questa società complessa la vivono.

La società complessa è il nuovo contesto che l’Antropologia deve inevitabilmente considerare e analizzare come “deterritorializzato”, contesto nel quale non vi è più – si è detto – una comunità, né tanto meno una comunità stabilita da confini geografici o amministrativi, ma solo da individui che attraversano spazi e tempi in modo non lineare, imprevedibile, variabile e *fluida* come direbbe Bauman, in una modernità, per questo, sempre più liquida.

¹⁰² Callari Galli M. (2007), *Mappe urbane. Per un’etnografia della città*, Guaraldi universitaria, Rimini, p.10.

Città dalla rappresentazione complessa e risultante da molteplici processi, molteplici e contraddittori. Matilde Callari Galli sottolinea addirittura che la città “potrebbe essere quasi assunta a metafora per analizzare i paradossi e la complessità dei mondi contemporanei”.¹⁰³

Spazi, in qualche modo, quelli della città, “neutri”, perché definiti di volta in volta da situazioni che si susseguono. Metafora, per questo, che può essere analizzata grazie alla metodologia etnografica e che ha per oggetto l’identità, nostra e degli “altri”.

Soffermiamoci allora prima sull’etnografia per poi riflettere su “noi e loro”.

4.4 L’etnografia in città

L’etnografia è lo strumento, e in parte il prodotto, più rappresentativo, più caratteristico, del lavoro antropologico. È, per un certo verso, fonte stessa della teoria antropologica, che spinge verso nuove ricerche e, contemporaneamente, rappresenta il modo con cui lo studioso si accosta alle sue indagini, al mondo da studiare. È, si potrebbe dire, un’osservazione partecipante dal carattere esplorativo che conduce ad una descrizione, ad una rappresentazione dell’organizzazione sociale di un dato contesto e di un dato gruppo di uomini.

Etnografia, letteralmente, significa “ritratto di un popolo” e potremmo configurarla, almeno alle sue origini, come una forma di ricerca condotta mediante prolungati periodi di permanenza a contatto con l’oggetto di studio. Linfa vitale della disciplina antropologica, dunque, da sempre suo vero tratto distintivo, è però caratterizzata da un interrogativo: quale la sua precisa

¹⁰³ *Ibidem*, p. 25.

metodologia? Quale metodo utilizza nelle sue indagini? Gli antropologi hanno in realtà dedicato poco spazio a risposte dettagliate, poca attenzione, poca ricerca relativamente all'analisi dei loro metodi di lavoro. Chiaramente questo ha determinato, anche sotto l'egemonia della scienza sociale positivista, una scarsa considerazione dell'etnografia. Una metodologia che, pare, s'impari con la pratica e non attraverso un apprendimento formalmente riconosciuto. L'etnografia, ci suggerisce infatti Lévi-Strauss, non è solo un testo in qualche modo conclusivo relativo ad un'indagine, ad una ricerca, ma un'esperienza prima di tutto e per questo, a suo parere, l'Antropologia "di tutte le scienze [...] probabilmente è la sola a valersi della soggettività più intima come modo di dimostrazione oggettiva".¹⁰⁴ Si può dire che sia l'unica tra le scienze ad unire pienamente metodo deduttivo e metodo empirico. Molte le critiche che derivarono.

La ricerca etnografica nacque grazie a Malinowski. Fu lui, infatti, a creare la teoria del lavoro etnografico sul campo, dopo aver vissuto "come un indigeno fra gli indigeni per molti mesi".¹⁰⁵ Una teoria, la sua, che pretende uno studio della società da tutti i punti di vista, un preciso quadro di come i vari aspetti si interconnettano in un'articolata complessità. Può sembrare prematuro, ma Malinowski proponeva un approccio che potremmo, con un po' d'azzardo, definire proprio "globale". Per questo, grazie al suo contributo, il metodo etnografico da molti criticato e considerato poco preciso, semplicistico e ingenuo, con difetti visibili, sembra avere pregi notevoli. Secondo molti studiosi, infatti, oltre a poggiare su importanti basi epistemologiche e prasseologiche, l'etnografia consente di affrontare la complessità odierna, data da contatti, ibridazioni costanti, contaminazioni che i moderni e continui spostamenti degli uomini determinano. Sembra cioè davvero in grado di

¹⁰⁴ Lévi-Strauss C. (1952), *Razza e storia e altri studi di antropologia*, Einaudi, Torino, 1967.

¹⁰⁵ Malinowski B. (1922), *Argonauti del Pacifico occidentale. Riti magici e vita quotidiana nella società primitiva*, Newton Compton, Roma, p. 15, 1973.

affrontare e raccogliere anche le sfide contemporanee, apprendendo adatta a quello spazio che per certi aspetti potrebbe essere, come abbiamo precedentemente visto, considerato un “non-luogo”. Una pratica, dunque, in grado di raccogliere la molteplicità delle azioni e delle relazioni che vi si intrecciano.

Così, senza per questo addentrarci nei dibattiti che questa metodologia porta con sé, ma soffermandoci, invece, sullo spostamento d’indagine che investì la disciplina, portandola dall’interesse per i popoli primitivi a quello per i centri urbani, possiamo ritrovare una pratica etnografica adeguata proprio allo studio dell’urbano.

L’etnografia classica si concentrava su realtà di piccole dimensioni, durava per l’intero arco della giornata, senza separare i momenti di osservazione da quelli di stasi, prestando la stessa attenzione ad ogni informazione raccolta. In città, e nella contemporaneità, non è certo possibile procedere così. La città, i suoi luoghi, i suoi tanti quartieri creano notevole smarrimento. Pensiamo solo alla difficoltà visiva, data dalla quantità immensa di stimoli, informazioni, che arrivano al nostro sguardo. A questo si aggiunge, come ricorda D’Aloisio, una impenetrabilità, spesso, della sfera privata che rimane fuori dal raggio visivo dell’etnografo.¹⁰⁶ Per questo, proprio la stessa studiosa propone una griglia di osservazione per ricondurre l’etnografia entro i contesti urbani, per spostare così anche la stessa metodologia da “prima” a “seconda”.

Occorre:

- 1) un’osservazione mirata e circostanziata;
- 2) la scelta di circostanze e momenti definibili/inquadrabili spazialmente e temporalmente;
- 3) l’individuazione e la selezione di luoghi pubblici/privati.¹⁰⁷

¹⁰⁶ D’Aloisio F. (2007), *Sentieri insicuri in città. Etnografia ed approccio antropologico al problema della sicurezza urbana*, in M. Callari Galli (2007), *Mappe urbane. Per un’etnografia della città*, Guaraldi universitaria, Rimini.

¹⁰⁷ *Ibidem*, p. 180.

Questo avendo ben chiaro che i luoghi urbani trasmettono una loro determinata cultura, ma contemporaneamente, vengono continuamente manipolati – proprio culturalmente - dai soggetti che vi vivono.

È dunque questo l'infinito intreccio a cui deve fare riferimento anche l'etnografia.

Una pratica valida ed importante anche alla luce della dialettica globale/locale. Quella della città diviene in questa prospettiva un'*etnografia cosmopolita* che deve tener conto di deterritorializzazione e deculturazione.¹⁰⁸

E un'etnografia cosmopolita contempla anche un'idea di spazio che è “spazio migratorio” e che ha una notevole ricaduta sull'individuo, sulla sua complessa costruzione del sé e di quello degli altri.

4.5 La città come costruzione del sé, la città come costruzione della diversità

Se ammettiamo che l'Antropologia abbia uno spiccato interesse per le relazioni e l'individuo, allora è chiaro il perché di questo paragrafo e del suo oggetto: il sé e la sua costruzione.

Abbiamo in parte già toccato questo tema nel paragrafo dedicato al rapporto tra spazio del cittadino e formazione della sua identità. Eravamo partiti dalle riflessioni di Simmel relativamente alla ricaduta della metropoli e delle sue dinamiche sulla costruzione della personalità dell'individuo moderno, giungendo alla conclusione che, effettivamente, gli spazi metropolitani hanno una notevole influenza, spesso più in negativo che in positivo. Spazi unidirezionali per identità

¹⁰⁸ Fabietti U., Malighetti R., Matera V. (2002), *Dal tribale al globale. Introduzione all'antropologia*, B. Mondadori, Milano, p. 136.

unidirezionali, avevamo sostenuto, spazi in cui questa identità, la sua singolarità rischia di perdersi e di essere inghiottita in una prigione - la città - che limita l'individuo e le sue capacità di scelta, proponendo un modello opposto, antitetico alla nostra progettazione pedagogica.

In questo quadro di così difficile sviluppo della personalità dove avviene quello che Simmel chiama lo "spiritualmente tipico"¹⁰⁹, ossia un'intersezione costante tra aspetto sociale e aspetto psicologico, dove la metropoli si mostra regno della massima libertà ed espressione dell'individualità e, allo stesso tempo, regno dove vi è assoluta incapacità di percepire le differenze, tra le cose e le persone, tra i significati e i valori, tutto appare senza distinzione e irrilevante. Simmel parla proprio di una sorta di riservatezza che si fa avversione, divenendo un vero "voltare le spalle" all'altro, agli altri.

In questo quadro come parlare di relazioni e di costruzione del sé? Come affrontare le relazioni su cui si sofferma, abbiamo più volte ribadito, il principale interesse dell'Antropologia? Possiamo iniziare, forse, supportati dalle idee di Goffman, affine, in alcuni tratti delle sue ricerche, proprio allo stesso Simmel. Nel 1959 Goffman pubblicò la sua opera più famosa: "La vita quotidiana come rappresentazione". I suoi studi si dedicarono prevalentemente all'interazionismo simbolico, alla concezione del sé e alla costruzione del significato nella vita sociale. Ispiratosi, anche lui, alla Scuola di Chicago, grazie ad osservazioni minute e ad una rigorosa attenzione per le persone, si dedicò pienamente allo studio delle relazioni umane e alla costruzione del sé attraverso queste e le svariate dinamiche che si mettono in gioco nei differenti contesti, tra cui le città. Teorico di grande importanza, mise in relazione proprio le nuove società urbane e il sé. Era interessato a comprendere quale fosse l'effettivo sviluppo del sé nelle relazioni attuate nelle complesse

¹⁰⁹ Simmel G. (1903), *La vita dello spirito, La metropoli e la vita dello spirito* (a cura di P. Jedlowski), Armando editore, Roma, 1995.

realtà cittadine.

Dipingendo la città come un vero teatro in cui gli individui mettono in scena svariate rappresentazioni – simulazioni e dissimulazioni – influenzandosi gli uni con gli altri, dove il vero senso del sé? Nella nostra consapevolezza, potremmo azzardare. Ma è una consapevolezza che aumenta o diminuisce a seconda delle circostanze, a seconda del contesto, a seconda, proprio delle stesse relazioni.

Nei fenomeni urbani, le circostanze in cui si fa viva la consapevolezza del sé sono molto differenziate e variano in modo imprevedibile nel tempo. Sconosciuti che ogni giorno attraversano il nostro campo visivo e coi quali non abbiamo relazioni. Persone che, invece, improvvisamente entrano a far parte della nostra vita, mentre altre ne escono altrettanto repentinamente. Una costante evoluzione di rapporti, spesso fittizi che plasmano, nel bene e nel male, il nostro senso del sé, la sua costruzione. Sì, perché la consapevolezza del mio sé è data proprio dalle sue interazioni e con esse si sviluppa. Una sana costruzione del sé nasce e si rafforza proprio attraverso l'esperienza del rapporto con l'altro. Se nella città, però, i coinvolgimenti sociali dell'individuo sono così rapidi e mutevoli, la stessa costruzione del sé sarà complessa e spesso oggetto di riassetamenti.

Oltre a proporre coinvolgimenti sociali rapidi e mutevoli, in parte deboli, la città è anche il luogo in cui facilmente emerge la diversità dei tanti "sé" compresenti.

Di più. Pare che la città la differenza la crei proprio. Gli antropologi, suggerisce Signorelli¹¹⁰, rilevano immediatamente durante le loro osservazioni che i cittadini si percepiscono diversi, vogliono percepirsi diversi, sono spinti a percepirsi diversi. Giudizi e pregiudizi che si incrociano tra loro e producono diversità. Diversità che maturano nel rapporto con gli

¹¹⁰ Signorelli A. (1996), *Antropologia urbana*, Guerini, Rimini, p. 25.

altri.

Diversità magari tangibili, ma spesso prodotte dalle città stesse attraverso dinamiche malate, sostenute dalla considerazione di connotati di varia natura: competenze, pertinenze, risorse disponibili. E così il sé si evolve tra tensioni e antagonismi, in una sorta di patologia sociale urbana.

In una patologia dove la città si mostra per alcuni “sé” una vera opportunità e per altri un rischio.

Spazi, ruoli, cultura, percezione di sé stessi e degli altri. Tortuoso percorso dell’io in una società dove, ricordiamolo, regna il pericolo, tra i tanti, dell’omologazione. Tortuosi percorsi del sé tra le diversità prodotte dalle relazioni a loro volta determinate dalle città.

La disciplina antropologica, a differenza delle altre, ci offre, anche per via della sua metodologia, la possibilità di approfondire un ulteriore aspetto della diversità a cui abbiamo fatto cenno in queste pagine. Una diversità sempre più evidente nelle moderne città: quella tra culture, che non sanno, almeno per ora, interagire e coniugarsi in una prospettiva interculturale. Anche questa è una dimensione che presuppone una costruzione del sé. Complessa, ancor di più. Una costruzione che si fa, si dovrebbe fare, convivendo con gli stranieri che affollano le città. Ma una costruzione che spesso, al contrario, produce nuovi confini. Paradossale: gli stranieri superano i confini geografici in cerca di migliori condizioni di vita e trovano insormontabili confini interpersonali. Mixofobia e segregazione, queste le parole del nuovo secolo. E tutto quando la città potrebbe, invece, essere messa nelle condizioni di divenire un *laboratorio* in cui scoprire, sperimentare e imparare requisiti fondamentali per risolvere – insieme – localmente, i problemi globali. Potrebbe, ma non è.

E non è perché, ancora, per molti genitori è meglio trasmettere

alle generazioni future un “istinto ad evitare”¹¹¹, mettendo i figli in scuole segregate, separando nettamente i mondi delle diverse culture.

Mentre il vero sé andrebbe costruito nella prospettiva di un “noi e loro” che l’Antropologia abbraccia come il “qui ed ora”. E il “qui ed ora”, oggetto della nuova Antropologia, presuppone proprio l’indagine di uno “spazio migratorio” in cui il sé si forma in rapporto costante con le diversità che caratterizzano le culture. Nella nuova forma urbana il sé cammina tra un particolare “metissage”, tra continue contaminazioni, ibridazioni, connessioni con le altre culture.

Un sé che vive in prima persona quello che Durand chiama un “tragitto antropologico”¹¹²: fusioni, incontri, “prestiti” culturali quotidiani.

Purtroppo questa prospettiva non porta il cittadino in maniera consequenziale all’assimilazione e all’integrazione, anzi, determina spesso, al contrario, emarginazione ed oppressione dei nuovi arrivati.

Il nuovo schema interpretativo in cui si forma il sé, in cui si plasma l’identità, è quello del “meticciano”, ma questo schema è troppo spesso quello del conflitto e dello scontro.

Tanti “sé” che decidono, dunque, non solo di non mettersi in comunicazione, ma addirittura di porsi l’uno contro l’altro, rimanendo immobili e “immodificabili”, nei confronti degli altri. Senza “rischiare” di arricchirsi, di negoziare tra loro.

Perché questo discorso sul sé che si forma anche nella diversità? Perché questo tema della diversità, delle culture che si incontrano, caro all’Antropologia, oggetto dei suoi studi, analizzato attraverso le pratiche etnografiche che hanno come campo la città, è di particolare rilievo se ci poniamo veramente

¹¹¹ Bauman Z. (2005), *Fiducia e paura della città*, Mondadori, Milano cit., p. 76.

¹¹² Durand G. in M. Callari Galli (2007), *Mappe urbane. Per un’etnografia della città*, Guaraldi universitaria, Rimini, p. 17.

l'obiettivo di una città educativa. Una città educativa che punti alla formazione permanente dei suoi cittadini e delle identità di essi, ha bisogno di puntare all'idea pedagogica di *laboratorio* anche adottando una politica urbana sensibile ai “loro” che vivono con “noi”, che popolano i nostri territori. Una politica urbana che si faccia guida e agente di cambiamenti significativi, superando problemi concreti, favorendo atteggiamenti criticamente costruttivi, avvicinando i “sé” e “gli altri da sé”, per mettere nelle condizioni di poter interagire e dialogare tutte le diversità che fanno parte della nostra città, creando punti di unione, luoghi di incontro, antropologicamente studiati, pedagogicamente progettati.

5. La città e le sue residenzialità: il contributo dell'Urbanistica

“Se la vita del corpo umano consiste nel corretto funzionamento dei suoi singoli organi e nella loro connessione con un miracoloso sistema circolatorio (come sosteneva Bichat agli inizi dell'Ottocento), anche una città viva e moderna dovrà venire immaginata come un insieme di organi in se stessi autosufficienti, da una costellazione di zone monofunzionali collegate da una rete stradale capillare, e i singoli quartieri riclassificati in questo quadro come una delle loro categorie – abitare, ricrearsi, dormire – tanto più connettabili al sistema complessivo retto dalla circolazione quanto più siano considerati come entità a sé stanti, organi tra i tanti di questo corpo metaforico che è diventata la città”.¹¹³

Parlando di città non si può certo non prendere in considerazione l'Urbanistica.

E forse il primo pensiero di un cittadino ricorre proprio qui, a questa scienza dell'urbano che dà concretamente vita ai luoghi che viviamo, ai luoghi che ogni giorno attraversiamo. Probabilmente, e magari un po' superficialmente, è spesso lei, l'Urbanistica, a venir additata e colpevolizzata per ciò che non va e per ciò che, al contrario, potrebbe andare meglio. Lei che risponde a logiche prevalentemente (totalmente?) politiche e che si intreccia ai mille discorsi filosofici, sociologici e antropologici, che fa loro da scenario e poi diviene, allo stesso tempo, loro protagonista. E, in questo senso, porta il nostro discorso sempre più vicino all'idea pedagogica. Sì, perché la stessa Urbanistica potrebbe, dovrebbe, essere sostenuta anche dalla nostra scienza e farsi, potremmo azzardare, “educativa”. Dovrebbe essere risolutiva di diverse problematiche e farlo grazie a quella “praticità”, quella immediata ricaduta sulla realtà,

¹¹³ Romano M. (2008), *La città come opera d'arte*, Torino, Einaudi, p. 106.

che la contraddistingue.

Prima, però, di tracciare ipotesi e delineare orizzonti, ancora una volta, scrutiamone la situazione attuale.

5.1 Le circostanze attuali

Superare le paure per poi giungere alla sicurezza. A quelle sicurezze che si sono via via perdute.

Sembra lo slogan che in qualche modo ha accompagnato le precedenti riflessioni. E l'Urbanistica come si pone in questo senso? Potrebbe prestare concreto soccorso all'odierna realtà e, invece, pare proprio non sia così. Bauman suggerisce che ormai si cerca quasi un "riparo nel vaso di Pandora"¹¹⁴. La vita urbana sembra davvero caratterizzata da quella paura collettiva così ben presentata dal filosofo contemporaneo Virilio, dove si cerca e si ricerca affannosamente sicurezza. Ma spesso lo si fa in modo sbagliato e, proprio per questo, non la si trova.

Tutto, pubblicità comprese, sfruttano le nostre paure. L'Urbanistica, e l'architettura, anche. Sfruttano le paure e le incentivano. La nuova architettura è quella dell'intimidazione: muri, recinzioni, serrature su serrature, veri baluardi difensivi. Separazioni, volute e cercate. Quasi imposte, giorno dopo giorno, senza che ce ne si accorga. Guardie, telecamere. Ovunque e, certamente, non risolutive. Gli esempi offerti sono davvero tanti. Pare che in California vi sia un condominio – "Desert Island" – circondato, per protezione, da un fossato di dieci ettari¹¹⁵. Case nascoste, ricoperte, mimetizzate per non essere facilmente identificate e avvistate.

Londra viene oggi descritta dall'architetto Richard Rogers "una città politicamente paralizzata, che è sempre più nelle mani dei

¹¹⁴ Bauman Z. (2005), *Fiducia e paura della città*, Mondadori, Milano, p. 39.

¹¹⁵ *Ibidem*, p. 50.

costruttori”.¹¹⁶ Tutto lo spazio pubblico è in mano all’economia e a politiche che incentivano le già precarie situazioni nelle quali ci troviamo.

Tutto quello spazio pubblico, lo abbiamo più volte ribadito, si ripercuote infatti – in modo devastante – sullo spazio sociale. Ma come salvaguardarlo se il trend urbano contemporaneo prevede l’istituzione di un’architettura della paura? Solo un ribaltamento, ancora una volta, una vera rivoluzione copernicana, potrebbe garantire (o almeno provarci) nuove piste da seguire.

Filosoficamente questa è più di un’ipotesi di città ideale. È un progetto da realizzarsi tra i nuovi linguaggi della modernità, per restituire luoghi concreti, oggi così irraggiungibili. Per una realtà che, come si diceva, nasca dalle nostre utopie.

Sociologicamente, l’Urbanistica e l’architettura devono garantire spazi che crescano con le popolazioni della città e che risultino funzionali, che sappiano intrecciare le dimensioni globali e locali, salvaguardando le diverse identità e assecondando le naturali evoluzioni.

Antropologicamente, devono cercare di modellare un territorio che vada oltre la mixofobia per promuovere, invece, una partecipata mixofilia. I luoghi pubblici sono oggi molto vulnerabili in questo senso. Ma sono, allo stesso tempo, cruciali. Possono sconfiggere la repulsione che ci affligge con una sana attrattiva tra persone di diverse etnie e culture. Dice, addirittura a questo proposito sempre Bauman, citando a sua volta Nan Ellin che “facendo assegnamento proprio sulle diversità (di gente, attività, convinzioni ecc.) per prosperare, gli spazi pubblici rendono possibile integrare (o reintegrare) senza annullare le differenze; anzi esaltandole”.¹¹⁷ L’Urbanistica deve quindi cercare di integrare, nel senso più generale del termine, e non di porre barriere fisiche da sommare a quelle concettuali, già esistenti e spesso invalicabili.

¹¹⁶ Reader J. (2004), *Cities*, W. Heinemann, London, p. 282, in Bauman (2005), *Fiducia e paura della città*, Mondadori, Milano, p. 53.

¹¹⁷ Bauman Z. (2005), *Fiducia e paura della città*, Mondadori, Milano, p. 57.

E *pedagogicamente*, questi sono i primi passi. Noi miriamo molto più in alto, è vero, ma un iniziale contributo potrebbe venire concretamente dall'Urbanistica. Un inizio è quello di sperimentare. E sperimentare proprio in queste differenti direzioni: per avere spazi pubblici funzionali e "sociali", per arginare la mixofobia, per tendere all'utopia, per offrire una reale sicurezza e per sconfiggere un altro male dei nostri giorni: la noia. Può infatti essere superata. Una città progettata in chiave pedagogica significa anche questo. Giungere alla sicurezza e all'integrazione, significa ridare fervore, voglia di vitalità, vita nei e ai luoghi. Significa offrire un'alternativa alla solitudine, alla tv, al mare massmediale, al consumismo che dilaga e infanga il nostro tempo libero. Vuol dire superare la noia dell'impaurito cittadino moderno che è schiacciato dalle nuove dinamiche urbane e dalle sue particolari – mutevoli - strutture.

Città grandi circondate da dei dintorni "satelliti"¹¹⁸ che mutano fisionomia. Prima vuoti e desolati, abbandonati da cittadini che si spostavano nelle metropoli, intensificandone traffici e riorganizzazioni di ogni tipo. Ora l'inizio di una nuova tendenza, inversa. Uno spostamento opposto, ma che ha l'aria di un decentramento ancora caotico e non organizzato. Spostamenti e ripianificazioni che andrebbero sostenuti da adeguamenti logistici. Urbanistici.

Città, è il caso di dirlo in un momento storico in cui l'attenzione ricade spesso su questo argomento, spesso anche vittime dei rifiuti. Rifiuti che giacciono in aree degradate, in cui dominano infrastrutture progettate e poi abbandonate a metà. Il nuovo decentramento a cui accennavamo potrebbe essere una chiave per cominciare a riprogettare soluzioni e riorganizzare il territorio in modo funzionale, anche in questo senso. Per "riempire" quelle aree periferizzate dette "vuoti urbani, aree di nessuno, luoghi del caos"¹¹⁹, determinate da un preoccupante

¹¹⁸ Guiducci R. (1990), *L'urbanistica dei cittadini*, Laterza, Roma-Bari cit., p. 19.

¹¹⁹ *Ibidem*, p. 145.

fenomeno di disgregazione urbana.

Ma noi abbiamo urbanisticamente, spazialmente, percezione concreta di questi fenomeni? O ci manca – e forse è proprio così – una vera conoscenza della città?

Pare proprio, da differenti studi (ma rifletterci un momento basterà per comprenderlo) che ognuno di noi abbia una percezione della propria città molto limitata, soggettiva e riferita in particolare alla sola personale “cerchia”¹²⁰ d’azione. Pochi percorsi quotidiani che osserviamo dal nostro punto di vista e molti percorsi sconosciuti mai presi in considerazione. Una visione spesso parziale che ci incatena in una sorta di voluta passività. Ci lamentiamo molto di quel poco che conosciamo, ma non esploriamo quello che è relativamente più distante e che, magari, potrebbe essere funzionale sotto diversi punti di vista.

Si tratta di urbanistiche controproducenti e passivizzanti anche in questo senso? Di una mobilità mal studiata? Probabilmente in parte, ma va presa coscienza del fatto che spesso alla concreta acquisizione di una “mappa d’orientamento” non si oppongono solo settori murali, ma mentali e comportamentali. Così riferiscono gli studi di E. Becchi e G. Riva.¹²¹ E per arginare questo limite, a mio parere, Urbanistica e Pedagogia dovrebbero concorrere insieme.

Qui l’ulteriore incontro tra le due discipline. Per *progettare* spazi funzionali, per *educare*, prima, durante e dopo, alla conoscenza, al rispetto, alla consapevolezza e alla salvaguardia di essi.

Questo avrebbe immediata ricaduta sulla pianificazione/realizzazione di quei luoghi di cui parlavamo, perduti e da ritrovare, nei quali vi possa essere vera reciprocità tra le persone, vera presa di coscienza degli spazi in cui si vive. Sarebbe un primo passo per dare, di rimbalzo, credibilità alla stessa Urbanistica. E per porsi in una consapevole prospettiva di

¹²⁰ *Ibidem*, p. 96.

¹²¹ Becchi E., Riva G. (1979), *Bambino-città: un rapporto in crisi*, Franco Angeli, Milano.

pianificazione territoriale, supportata proprio da un'Urbanistica partecipata data da contributi di cittadini che – precedentemente “educati” in questo senso – sappiano dire la loro riguardo la gestione di un bene così importante come il proprio territorio. Un ripensamento per ogni zona e una zona da legare a tutte le altre, integrandole tra esse.

L'urbanista, l'architetto, ha in mano un ampio progetto sociale. E potrebbe addirittura governare una nuova creatività in questo senso.

A questo punto occorre un ulteriore passo indietro: per riprogettare l'oggi va chiarito come l'Urbanistica sia giunta sin qui.

5.2 L'Urbanistica sino ad oggi. Quale l'influenza dell'economia?

La città, parrà ovvio ribadirlo, muta nel tempo. I suoi quartieri, le sue strade, le sue case cambiano fisionomia. E sono i fenomeni sociali a determinare queste trasformazioni strutturali. Sono gli uomini, lo abbiamo visto, a costruire un ordine spaziale. Un ordine spesso rinnovato e determinato dalla competizione, dal desiderio di far proprie zone sempre più vantaggiose, da sfruttare, poi, sotto molti aspetti. Proprio sull'idea di competizione, e sulla relativa organizzazione spaziale, poggiò le sue teorie Burgess, allievo di Park.

Burgess mostrò una città dal carattere concentrico, in cui ogni cerchio rappresentava una zona tipica. Aree che, a suo parere, si irradiano a partire dal centro e che presentano una differente utilizzazione del territorio: questa la sua *teoria della aree concentriche*.¹²²

¹²² Robertson I. (1992), *Elementi di sociologia*, Zanichelli, Bologna, p. 269.

Nella prima area, quella più vicina al centro, vi si trovano i grandi magazzini, le banche, gli alberghi, gli uffici commerciali, gli studi, gli edifici pubblici, la stazione ferroviaria. La zona degli affari, insomma.

La seconda area, invece, detta di transizione, è quella rappresentata da imprese commerciali e da industrie, in origine abitata da persone facoltose e poi sempre più in mano ad immigrati, che vivono in case in affitto. Aree dal degrado rapido che tendono ad assumere le sembianze di veri e propri ghetti.

La terza zona, poi, è quella delle abitazioni operaie, date da edifici spesso abitati da persone che hanno abbandonato la seconda area.

Nei cerchi successivi, via via allargandosi verso l'estremità del diagramma, spingendosi nelle aree più lontane dal centro, vi sono le zone residenziali e i quartieri alti. Sino alla zona dei pendolari, data da piccole "città-satellite".

Si può allora affermare che i processi economici rappresentano la chiave per comprendere come si è strutturata, a livello urbanistico, la città? I processi economici hanno creato, come alcuni sostengono, vere "aree naturali"?¹²³

Altre due teorie sembrano sostenerci in questo senso: la *teoria dei settori* e quella dei *nuclei multipli*.¹²⁴ La prima, stilata da Hoyt, riprende la teoria delle aree concentriche, ma presentando uno sviluppo che segue una tipologia differente: per settori, appunto. Settori che si estendono, anche in questa prospettiva, dal centro alla periferia. Zone cuneiformi, per questo non necessariamente concentriche, che si sviluppano verso la periferia, a seconda dell'aspetto naturalistico, della geografia, seguendo corsi d'acqua, fiumi, linee ferroviarie, ecc. Ma a seconda, è implicito, soprattutto delle caratteristiche di partenza: livello di bassa o alta rendita territoriale.

La *teoria dei nuclei multipli*, infine, si basa sugli stessi principi,

¹²³ Termine usato dai sociologi della Scuola di Chicago.

¹²⁴ *Ibidem*, p. 272.

ma non vi è più l'ideale di un'estensione, di uno sviluppo che parta, per forza, da un centro. Infatti, secondo i suoi promotori – C. D. Harris e Edward Ullman – in ogni città vi sono “aree-faro”, zone importanti per un aspetto o per l'altro (ma prevalentemente per motivi economici), che influenzano lo sviluppo della zona circostante. Questi sono esempi e modelli nati negli Stati Uniti, ma per certi aspetti, applicabili anche in altri paesi.

Che vi sia una pianta concentrica, infatti, a settori o a nuclei multipli, quello che è certo è che una prima categoria cognitiva sulla quale basarsi e da poter applicare per lo studio della forma della pianta urbana delle città, è sempre stata, fino ai nostri giorni, quella data dal classico binomio “centro-periferia”. Una suddivisione che per lungo tempo ha confermato proprio l'idea di un'organizzazione economica alla base dello sviluppo urbano. Periferia come confine del centro, come margine stesso del centro. Luogo che produce, luogo popolato da fabbriche e capannoni, da quartieri a cui associare spesso un'idea di povertà. Non vi è dubbio che con la globalizzazione, nella società della complessità nella quale ci troviamo, questa antinomia centro/periferia stia assumendo caratteristiche sempre più differenti, sotto la spinta di molteplici trasformazioni determinate da forze economiche, sociali e culturali. Così le dinamiche evolutive della città contemporanea, del suo rapporto centro/periferia, sono molteplici e rappresentate da un doppio processo di declino, dove, paradossalmente, aumentano le relazioni tra diverse città globali, ma non tra il centro e la periferia di una stessa città. La forma economica si ridetermina, rideterminando a sua volta i differenti ruoli territoriali, contribuendo al conseguente cambiamento del rapporto centro/periferia, della forma urbana della città.

Si creano così nuove geografie, dove centro e periferia vanno ridefinendosi, da un lato, ma, dall'altro, vanno anche allontanandosi le une dalle altre. Il centro di molte città è squalificato, è ormai zona morta. Non più certamente motore

socio-economico. Questo motore, infatti, si sposta altrove, magari proprio in zone più periferiche o, meglio, residenziali. Dunque, ancora, la forma urbana si delinea, muta i suoi confini in base agli spostamenti economici e redditizi.

Allora ha davvero ragione Virilio quando più che parlare di zone, di centro o periferia, suggerisce l'idea di un particolare, odierno, modello "nodale" che supera ogni visione "centrale". Un nuovo modello che va oltre ogni tipologia di zone concentriche, superando l'idea stessa di periferia, verso una sempre maggiore incertezza geomorfologia, locale e mondiale.¹²⁵ Non distante è Sassen, e forse ancor più categorico per molti aspetti, quando parla di un centro *transterritoriale*¹²⁶, dato da terreni di centralità immateriale, dove mancano correlati territoriali.

Molto è sicuramente dovuto al mezzo tecnologico, che a sua volta segue e coordina l'economia. Forse è proprio lui che diventa, eliminando quello fisico, il nuovo centro della città. Non si vede, ma c'è e con questa sua modalità elimina la città come organismo vivente. Solo zone fisiche statiche di per sé. Anti-città senza dimensione comunitaria.

Ma allora, anche l'Urbanistica segue l'organizzazione economica, e la globalizzazione, modellandosi solo su esse? Non potrebbe, viceversa, farsi educativa, ribaltare l'assetto attuale e dirigersi verso una progettazione etica che ridia consapevole forma fisica alle città? Ma una progettazione etica esiste?

5.3 Bellezza urbana, bellezza sociale

Non vi è alcun dubbio: gli urbanisti moderni fuggono le caratteristiche che potrebbero contribuire ad un "buon vivere

¹²⁵ Virilio P. (1984), *Lo spazio critico*, Dedalo, Bari, 1998.

¹²⁶ Sassen S. (1994), *La città nell'economia globale*, Il Mulino, Bologna, 2003.

urbano”. Un vivere urbano di qualità. Troppe le motivazioni che surclassano la costruzione di quelle peculiarità che renderebbero quanto meno migliori le nostre giornate. Un tempo, dietro la progettazione di una città, vi era una precisa ragione morale, uno scopo: l’armonia guidava l’epoca classica, la trascendenza il Medioevo, l’eleganza delle proporzioni, infine, l’epoca rinascimentale.¹²⁷ In qualche modo i costruttori di questi periodi storici avevano ben chiaro quello che avrebbero costruito, il perché e il come. Ed erano guidati, tutti, dalla ricerca del vivere bene, dall’amore per un pianificato vivere bene. Erano città progettate per soddisfare quel bisogno di socialità, più volte ribadito, che dovrebbe essere proprio di tutti gli uomini. Città ricche di luoghi in cui condividere idee, politica, divertimento, responsabilità. Nuclei urbani in cui spendere davvero la propria vita e farlo con gli altri, senza vivere reclusi, lontano da tutti e da tutto. In cui vivere consapevolmente in comunità, arricchendosi di questo, traendo giovamento, raggiungendo il *sommum bonum* aristotelico.

Palazzi, sale, caffè, musei nei quali incontrarsi. Nuclei vitali. Unici motivi da tenere pienamente in considerazione. Da questa presa di coscienza può partire oggi una nuova progettazione urbanistica – etica – per le nostre città. Questi i punti, probabilmente, su cui gli urbanisti moderni non si sono ancora adeguatamente soffermati.

Forse queste idee del passato, questo modo di pianificare andrebbe davvero ristudiato per proporre un nuovo orientamento. Quel nuovo orientamento, per molti aspetti educativo, che ci stiamo prefiggendo in queste pagine. La città può essere ripianificata, urbanisticamente, traendo spunto proprio dallo studio dell’antico, per comprendere e ricomprendere quello che ancora oggi si può riqualificare e rendere, nel vero senso della parola, centrale. La città, ad esempio, da un po’ di anni, viene

¹²⁷ Kohr L. (1992), *La città a dimensione umana*, Red, Como, p. 16.

progettata e pianificata per essere solo un luogo di transito, quando, invece, dovrebbe essere un luogo in cui sostare. Riflessioni supportate anche da L. Kohr, premio Nobel ed economista del secolo appena trascorso. A suo parere, infatti, oltre che dovere sfuggire all'idea di una città progettata solo per consentire migliori spostamenti e uno snellimento dell'odierno traffico, bisognerebbe, anziché costruire strade e numerosi raccordi spesso a scapito di paesaggi e benessere collettivo, dare spazio alle piazze e ai raccordi tra esse.¹²⁸ Reti di piazze, adatte ancor meglio delle singole strade, al commercio, alla sosta, alla conquista - se ben progettate - di un'altra caratteristica molto importante nel passato e molto penalizzata oggi: il raggiungimento del bello, del senso estetico. La conquista di un bello che, amplia e fortifica il vivere bene di cui parlavamo inizialmente. Valorizzare, rivalorizzare, le piazze della nostra città potrebbe determinare, da un lato, una migliore gestione dei luoghi, promuovendo manifestazioni, attività aggregative e, dall'altro, ridare spazio anche alla bellezza. Alla cura di una bellezza che dovrebbe circondarci e per la quale dovremmo consapevolmente adoperarci. Anche in questa prospettiva bisogna educare.

Piazze che possano farsi luoghi dell'incontro, che possano legare, allo stesso tempo, altri luoghi dell'incontro, in una ricercata e armonica bellezza urbana. Una bellezza urbana che può ricadere su una bellezza sociale, determinandola e fortificandosi, poi, grazie a questa. Una bellezza che c'era, nemmeno troppi anni fa, ma che poi si è andata inesorabilmente affievolendo. Una bellezza che aveva alle spalle una progettazione etica. La ricerca dell'armonia e delle proporzioni per distribuire le strutture urbane. Bellezza urbana e bellezza sociale che si autoalimentano. Bellezza, in questo frangente, riscontrabile, tangibile, oggettiva e non frutto di gusti

¹²⁸ *Ibidem*

personali.¹²⁹ Bellezza che consente un modo di vivere piacevole e, ugualmente, funzionale.

Regole estetiche per sanare, si potrebbe dire, le ferite delle nuove avanguardie e il disastro delle periferie. Regole già consolidate in passato e che hanno reso grandi le nostre città, nel senso di vere opere d'arte.¹³⁰ Perché la bellezza della città, la manifestazione di essa, secondo Romano, dovrebbe essere sì un nostro obiettivo costante, ma anche un riconoscimento della nostra esistenza come collettività, come parte di una comunità. Dovrebbe avere, dunque, un significato sociale, un qualcosa voluto, prima, vissuto, poi, insieme.¹³¹ Perché la città nasce come una società che deve condividere e che si dà dei *temi collettivi*.¹³² I palazzi, gli edifici, i monumenti che rendono grande e riconoscibile una città, lo sono. Vanno curati e presi d'esempio per pianificarne di nuovi. Per dare e ridare consapevolezza ai cittadini. Per ricostruire una sfera simbolica che ha la sua importanza, la sua ricaduta sul nostro modo di vivere il territorio. Lo specchio della politica, della partecipazione, dell'essere veri cittadini. Una piazza, ad esempio, una di quella a cui facevamo riferimento prima, può essere un tema collettivo di una città, oggi da rivalutare e da far rivivere. Pedagogicamente.

In una città che è "quasi museo"¹³³. Così va vissuta e, a mio parere, proprio come un museo va arricchita di nuove opere. Arricchendo, a sua volta e in tutti i sensi, i suoi cittadini: noi.

Perché riconoscersi nell'*urbs*, nella sua sfera simbolica, in ciò che rappresenta e si porta dietro, ci permette di riconoscerci pienamente come *civitas*. Questo il vero sentimento di cittadinanza.

Un sentimento tanto importante e tanto lontano da noi in questo momento storico. In un secolo in cui domina l'opportunismo,

¹²⁹ *Ibidem*, p. 41.

¹³⁰ Romano M. (2008), *La città come opera d'arte*, Einaudi, Torino.

¹³¹ *Ibidem*

¹³² *Ibidem*, p. 19.

¹³³ *Ibidem*, p. 61.

l'individualismo, la competizione, dove risiede la civitas?

E allora riprogettare potrebbe avere il suo valore etico e morale per salvare quelle che Wright chiama le ormai “perse vite umane”. Il cittadino deve essere messo nella condizione, per poter mutare l'attuale situazione, di “vedere nell'architettura la vera naturale tutela della libertà, perché bene edificare è per sé stesso una forma di vita organica”.¹³⁴ E in questo ricorda Benjamin e il suo considerare la città un corpo vivente.

Un'architettura, un'Urbanistica che, allora, deve proprio farsi “organica”, servendo il cittadino di oggi, salvaguardando la sua libertà. Quella vera, quella interiore. Non quella apparente che ogni giorno fingiamo di assaporare. I valori architettonici devono seguire i valori della natura, dell'uomo, altrimenti non hanno valore nel vero senso del termine. Non ne rappresentano alcuno.¹³⁵

Così, supportati anche dalle idee di questo grande studioso che ha dedicato la vita all'indagine del rapporto tra oggetto architettonico e ambiente naturale circostante, al dialogo con la città, ad un'Urbanistica della pianificazione organica, alimentando il tutto, proprio come vogliamo noi, da una costante tensione utopica, affermiamo con piena consapevolezza che una città va edificata non solo guidata dalla testa, ma anche dal cuore. Per poter vivere e amare il proprio spazio. Per ritrovare il senso della civitas, sin da piccoli. Un'Urbanistica, insomma, che si adoperi per sviluppare centri comunitari, ricchi di svago e di cultura. Gallerie d'arte che si fanno luoghi di ritrovo.¹³⁶

Centri comunitari che rendano le città, ancora una volta, un'opera d'arte e che rappresentino il pensiero dei suoi abitanti. Qualcosa che crei conoscenza e pensiero collettivo. Un'Urbanistica che metta in campo uno scenario in grado di far vivere esperienze che educino il cittadino sin da piccolo,

¹³⁴ Wright F. L. (1991), *La città vivente*, Einaudi, Torino, p. 78.

¹³⁵ *Ibidem*, p. 104.

¹³⁶ *Ibidem*, p. 173.

attraverso l'azione; luoghi stimolanti ai fini della creatività e della curiosità. Un'architettura che sia forza dell'uomo e non suo dominio. Per un'idea di città che nasca dentro di noi e si ripercuota poi all'esterno. Possibile agire concretamente?

Possibile se da principio si supera il primo ostacolo. Il progettista va educato, ancor prima del cittadino. Il progettista, infatti, divide gli spazi della città, li organizza in base alle funzioni. Considera la pianta, la sezione, l'assonometria. Divide geometricamente. Per lui lo spazio è lo spazio euclideo.¹³⁷ L'abitante, l'utente, il cittadino, invece, non coglie principalmente questa dimensione spaziale, ma si sofferma su quella che poi vivrà: la dimensione relazionale. Uno spazio per le relazioni, per la sua vita. Questa la prima considerazione sulla quale lavorare.

Ovviamente non è detto che uno spazio matematico, preciso e suddiviso regolarmente, non sia anche uno spazio che diventi ottimo scenario sociale. Ma ciò va considerato. Prima. E stando, appunto, attenti che standard edilizi non distruggano la polivalenza dell'agire umano.¹³⁸

5.4 In conclusione, vi è la possibilità di nuove sperimentazioni?

Cosa si prospetta, concretamente, oggi? Ricordiamoci della domanda dalla quale siamo partiti: l'Urbanistica può farsi educativa?

Oggi, da più voci, vengono avanzate nuove proposte. Oggi che la società muta, alcune consapevolezza smuovono, finalmente, anche l'Urbanistica. Il primo interesse, in realtà, è stato nei confronti dell'infanzia, confinata, ultimamente, in un modello

¹³⁷ Signorelli A. (1996), *Antropologia urbana*, Guerini, Milano, p. 64.

¹³⁸ *Ibidem*, p. 66.

adultocentrico e segregante. Un modello in cui i bambini non hanno spazio, sono “blindati” e sottoscorta. Non hanno libertà di movimento, se non in uno spazio, eventualmente, “recintato”.

Pian piano, però, ci si è resi conto che anche il modello adultocentrico, in realtà, non è una tipologia che, come si potrebbe invece pensare, lasci respiro e libertà d’azione agli adulti, anzi. Sembrano segregati a loro volta. Così, oggi, c’è chi delinea nuove prospettive, nuove ipotesi. Si parla di case progettate a seconda delle fasi della vita, per una famiglia, infatti, che cambia sempre più la sua struttura, in cui i legami si fanno, almeno apparentemente, meno saldi di un tempo, il nucleo si restringe e la terza età si allunga.

Gli anziani, dunque, tema centrale, vedremo, della seconda parte di questo lavoro, sono sempre più spesso soli. C’è così chi ipotizza nuove tipologie di alloggi per ogni nuova esigenza: abitazioni per giovanissimi, per anziani soli, per situazioni familiari dette “intermedie”.¹³⁹ Lo stesso Guiducci parla di “quadrati di servizi”¹⁴⁰ per ridare vita ai rapporti sociali. Nuovi *centri per l’infanzia* garanti di impianti sportivi e finalizzati a libere attività (disegno, musica, teatro, ricerca,...), sentieri destinati a diverse tipologie di gioco, tali da garantire l’acquisizione della percezione dello spazio circostante e la conoscenza, graduale, del proprio territorio. *Centri per i più giovani*, luoghi per favorire libero associazionismo (ballo, spettacoli, ascolto e produzione di musica,...), offrendo strutture e attrezzature adeguate. *Centri per adulti* per spezzare il nuovo individualismo e ricreare opportunità relazionali, interessi collettivi. E infine strutture che, lo ribadiamo, attirano maggiormente la nostra attenzione: *centri per la terza età*. Centri che vadano oltre la mera assistenza e che possano rendere gli anziani - i nuovi anziani - attivi e partecipi. Anziani costantemente in contatto con gli altri e vere guide delle

¹³⁹ Guiducci R. (1990), *L’urbanistica dei cittadini*, Laterza, Roma-Bari, p. 71.

¹⁴⁰ *Ibidem*, p. 87.

differenti generazioni.

Tanti “quadrati” delle città, destinati proprio alle diverse età della vita, ma collegati adeguatamente tra loro per stabilire connessioni e fitte reti di rapporti. Rapporti tra loro e ulteriori connessioni con teatri, musei, biblioteche, centri di varia natura.

L’Urbanistica potrebbe, da un lato, riabilitare i vecchi palazzi e ristrutturarli ad hoc, dall’altro progettarne di nuovi, creare strutture adeguate. Un’Urbanistica che abbia come obiettivo principale, oltre che la qualità della vita, una nuova vita associativa. Una vita associativa che, in realtà, si fa essa stessa garante della buona qualità di vita.

È chiaro che parte del problema, che la possibilità di realizzazione o meno di tutto questo, è prevalentemente di carattere politico e, ancor prima, economico. Un punto di partenza non da poco, però, potrebbe comunque essere porsi obiettivi ideali di questo tipo e cominciare a camminare, tutti, in questa direzione.

E qui vi è il vero nesso, anche tra questa disciplina, l’*Urbanistica*, e la nostra *Pedagogia*. L’Urbanistica che allarga la forbice dei suoi utenti, abbiamo visto, facendosi portavoce dei diritti non solo dell’infanzia, ma, ripensando nuove modalità di vita, anche delle altre fasce d’età, in una prospettiva di educazione permanente. E in una direzione, quella di quadrati dei servizi, dei quartieri, dei collegamenti nel territorio, che si avvicina alla nostra idea portante di sistema formativo integrato.

La Pedagogia può perciò, a questo punto, porsi come regia, come suggeritrice delle tappe anche dell’Urbanistica.

Conclusioni

Dal mondo di vita a più sguardi alla Pedagogia

I diversi approcci disciplinari hanno delineato un'immagine di città complessa e in costante evoluzione. La *Filosofia*, come abbiamo visto, ha a lungo ipotizzato città ideali, seguendo la strada del sogno e dell'utopia. Platone, Moro, Campanella. L'idea di una Pedagogia filosoficamente corretta, abbiamo detto, è alla base delle grandi città utopiche. Città dove si fa largo l'idea di un'istruzione che diviene sempre più importante per ogni cittadino, un'istruzione che deve divenire permanente e alla quale dedicare gran parte del tempo libero. Un'educazione che deve essere impartita poggiando su concretezza e spontaneità. Disegni utopici dalla grande progettualità educativa, ricchi di scommesse sulla formazione dell'uomo. Una città, uno spazio che debba poter plasmare l'uomo. Spazi e tempi, quelli della Filosofia classica e rinascimentale, pieni di educazione. E di utopia. Progetti ideali che sfumano agli occhi dei nuovi filosofi, sempre più consapevoli e disillusi, immersi nel "panico" odierno e nei linguaggi che lo determinano e lo alimentano. Metacittà in cui vi sono solo nonluoghi e, paradossalmente, la vera utopia diviene la ricerca di un luogo concreto, tangibile, nel quale ritrovare la nostra identità e scommettere, ancora, sulla formazione.

In questo quadro emerge chiaramente *il compito della Pedagogia*: è lei che questo luogo deve progettarlo restituendogli una dimensione "sociale". Un laboratorio da idealizzare, ma, poi, da rendere realtà. Per restituire una nuova immagine di città anche ai filosofi ormai così disincantati.

La *Sociologia* ha sottolineato e presentato le variabili che hanno determinato l'attuale assetto cittadino – dimensione, densità, eterogeneità degli abitanti - oggi caratterizzato, come si è visto, da volti che scompaiono e ricompaiono velocemente, dinanzi a noi, in uno spazio dai rapporti sempre più liquidi, in uno spazio ricco di contraddizioni.

Uno spazio che è, insieme, globale e locale. Dove il senso di appartenenza si affievolisce sempre più. Un globale e un locale che convivono e che, con le loro controverse dinamiche, spingono le persone a richiudersi in sé stesse, ad evitare di “fare esperienze”, aumentando così ancor più il fenomeno di spazi abbandonati, di zone dette fantasma, che dividono i loro abitanti. Sfuma il senso d'identità, si alimenta la mixofobia, crescono solitudine e separazione. Tutto diviene, abbiamo detto, “unidirezionale”. In senso negativo, ovviamente.

Qui, nuovamente, *il compito della Pedagogia*: progettare un modello di città che si faccia *laboratorio* per recuperare, il più possibile, quello che sembra ormai perduto. Per restituire un effetto urbano prevalentemente positivo. E farlo con attenzione nei confronti di tutte le fasce della vita, dall'infanzia alla terza - oggi anche quarta - età. Inquadrando il globale e il locale in una sensata riorganizzazione territoriale. Sociale e fisica.

L'*Antropologia*, dopo essersi affermata nella sua declinazione di Antropologia urbana, forte della sua metodologia prevalentemente etnografica, ha delineato un quadro cittadino complesso, che può essere concepito “ecologicamente” ed essere, tra l'altro, autocondizionante. Un quadro che assomiglia ad una *rete*, ma una rete a maglie sempre più larghe proprio come quella vita sociale che oggi sembra sfuggirci tra le mani. Le persone hanno meno frequentazioni e minori conoscenze, in un contesto sempre più deterritorializzato, dove prendere consapevolezza del proprio sé, della propria identità, ma anche, allo stesso tempo, della propria diversità, appare sempre più

un'impresa ardua. La diversità di cui parla prevalentemente l'Antropologia è quella tra culture, quella che sfocia in tensioni e antagonismi.

Anche in questa dimensione *il compito della Pedagogia* è quello di rendere la città un *laboratorio* finalizzato, questa volta, ad incontri, prestiti culturali, ad una città che si faccia educativa rendendo i cittadini sensibili al “noi e loro”, per promuovere cambiamenti e superare difficoltà spesso mal affrontate causa pregiudizi. Un laboratorio che crei punti di unione, che possa aprire più dialoghi, creando luoghi d'incontro, come dicevamo, antropologicamente studiati, pedagogicamente progettati.

Infine l'*Urbanistica*, così immersa in dinamiche politiche ed economiche, ma così importante per determinare, concretamente, dei cambiamenti. L'Urbanistica che sfrutta le paure del tempo di oggi, le incentiva, pone baluardi difensivi che separano i già distanti cittadini, gli indifferenti cittadini. Quando potrebbe invece contribuire, con nuove sperimentazioni, alla creazione di spazi consoni alle prospettive filosofico-ideali, sociologiche, antropologiche e farlo salda di una progettazione pedagogica. *Il compito della Pedagogia* potrebbe essere questo: fungere da regia. L'obiettivo: quello di progettare concretamente per offrire sicurezza e valide alternative alla noia e al consumismo. Riprogettare per fornire un'esatta percezione degli spazi e della loro funzionalità ai cittadini. Per salvaguardarli, rideterminando i ruoli territoriali, ridefinendo le geografie, progettando eticamente e seguendo, allo stesso tempo, i canoni estetici. Un *laboratorio*, forte di una nuova fisicità, su cui consolidare partecipazione cittadina, sviluppo del senso di *civitas* sin da piccoli. Luoghi di ritrovo garanti di una vita associativa per tutte le fasce d'età. Un'Urbanistica che orientata dalla Pedagogia, si muova nella prospettiva di facilitare, attraverso nuovi piani, un compiuto sistema formativo integrato e un'educazione consapevolmente permanente.

E così affidiamo ora tutte le nostre domande e la ricerca delle risposte alla Pedagogia.

Una Pedagogia che integrando e problematizzando l'aspetto utopistico-filosofico, evolutivo-sociologico, realistico-antropologico, pianificatorio-urbanistico, sappia giungere alla compiuta progettazione di una nuova *bussola* per l'uomo e la donna del nuovo secolo, delle nuove città.

Platone tendendo ad un ideale radicale e assoluto, dando voce ad un paradigma puro e non, forse, ad un reale paradigma d'azione, sosteneva che: "di questa nostra città l'esemplare sta forse nel cielo, e non è molto importante che esista di fatto in qualche luogo o che mai debba esistere; a quell'esemplare deve mirare chiunque voglia in primo luogo fondarla entro di sé".¹⁴¹

La Pedagogia, invece, quella in cui crediamo, fedele anch'essa, da un lato, ad una costante tensione utopica, non rinuncia ad una ricerca che possa condurre alla realizzazione di un preciso paradigma d'azione: un progetto per una nuova città. Pensata.

Una città caratterizzata da cambiamenti costanti e rivoluzionari, da una realtà ricca e complessa. Gli uomini la vivono, la attraversano, a volte consapevolmente, altre volte distrattamente, senza soffermarsi sui particolari e criticandola in generale. Una città che ci circonda, ci plasma, scandisce i nostri ritmi e vicendevolmente noi scandiamo i suoi, in un eterno scambio ricco di domande, constatazioni, supposizioni.

Una Pedagogia, così costretta ed impegnata, allo stesso tempo, a misurarsi con costanti e rivoluzionari cambiamenti. Ma una Pedagogia che ha il compito di salvaguardare l'uomo, anche quello che attraversa la città. Un uomo che possa essere dotato di valori, integrali e totali, tali da non cadere nella trappola della massificazione, dell'omologazione, della standardizzazione. Un uomo che punti, anche lui, ad un ideale: salvaguardare il suo essere, la sua singolarità, divenendo pienamente *soggetto-*

¹⁴¹ Platone, Repubblica, IX, 591 b.

*persona.*¹⁴² Nella città.

¹⁴² Frabboni F. (2006), *Educare in città*, Editori Riuniti, Roma.

Parte seconda

Una città anche per la terza età

1. La città come progettazione ed attuazione pedagogica

La prospettiva dalla quale siamo partiti e che ci ha accompagnati nelle pagine precedenti, lo *sfondo* che è stato sempre presente negli intrecci disciplinari e che vogliamo, ora, porre al centro delle nostre riflessioni (come guida della nostra ipotesi e della sua realizzazione) è la Pedagogia, con le sue molteplici prospettive e i suoi orizzonti. La Pedagogia come filo conduttore di questo lavoro e che porta un contributo prezioso alla costruzione di un laboratorio *per e dei* cittadini di tutte le età. Città come laboratorio, città come insieme di laboratori, per le singole esigenze dei cittadini di oggi e di domani. E anche per i “nuovi arrivati”.

Una *città-laboratorio* che attivi una *Pedagogia filosoficamente corretta*, per dirla con le parole di Platone, e che guidi verso il bene dell’individuo e di tutta la collettività. Di tutta la città. Per un vivere secondo una giustizia ormai perduta e sconosciuta.

Una *città-laboratorio* che si faccia carico di organizzare e gestire il nuovo tempo libero, sempre più guidato e monopolizzato da mass-media e consumismo.

Una *città-laboratorio* che promuova una *Pedagogia della concretezza e della spontaneità*, quella di cui è stato portavoce Campanella. Una Pedagogia concreta e in prospettiva intergenerazionale. Per tutti: bambini, ragazzi, adulti, anziani. Possibilmente insieme.

Una *città-laboratorio* che possa essere progettata e poi concretizzata. Delineata con e su una *mappa* rappresentativa dei luoghi della formazione. Una *mappa* che sappia guidare il cittadino oltre i muri, oltre le barriere, non solo fisiche, ma anche mentali: le più difficili da superare. La costruzione-realizzazione di una mappa con queste caratteristiche potrebbe contribuire (se alla base vi fosse realmente una regia pedagogica) anche alla realizzazione di nuova urbanistica. Il tutto per restituire alla città

– ci riferiamo ancora ai molteplici approcci disciplinari - l'immagine di una nuova utopia: quel luogo, reale, di cui oggi la filosofia è alla ricerca. Di cui tutti, probabilmente, siamo alla ricerca. Una mappa che integri il globale e il locale che la sociologia delinea oggi così interconnessi e in cerca di una profonda e funzionale riorganizzazione territoriale. Una mappa che possa creare punti di unione, geografici e mentali, tra “i noi e i loro” di cui si è antropologicamente parlato: per una multiculturalità che si faccia consapevolmente interculturalità. Per far sì che i cittadini moderni, postmoderni, ritrovino in loro, nella città e grazie ad essa, il vero significato di *civitas*, e non solo di *urbs*.

Intraprendere una prospettiva pedagogica, un approccio socioeducativo, una progettazione interculturale della città significa cercare la chiave per la realizzazione di tutto questo.

Se il progetto di una città che si fa laboratorio può concretizzarsi e prendere il via da una mappa, significa, forse, che un a priori necessario sia fornire al cittadino, alla donna e all'uomo di oggi, una *bussola* per orientarlo in questo terreno. Senza questa il cittadino non avrà le capacità di muoversi nei nuovi scenari del XXI secolo e nemmeno nella nostra ipotetica mappa-città. Non potrà divenire un soggetto-persona in grado di affrontare i percorsi della complessità odierna, orientandosi tra gli assi della nostra Pedagogia e procedendo con essi nella direzione della propria progettazione esistenziale, intesa come impegno. Impegno che, in chiave problematicista, “si pone come esigenza di superamento, da parte del soggetto, di modalità esistenziali unilaterali e alienanti, dominate da istanze o unicamente soggettive o unicamente oggettive, in direzione di una loro integrazione razionale”.¹

I due assi pedagogici ai quali facciamo riferimento sono

¹ Contini M. (1997), *L'educazione all'impegno etico-razionale nella problematicità delle relazioni intersoggettive*, in Contini M. e Genovese A., *Impegno e conflitto. Saggi di pedagogia problematicista*, La Nuova Italia, Firenze, p. 72.

*l'educazione permanente e il sistema formativo integrato.*²

a) La formazione per l'intero arco della vita è raccomandata e prescritta da due rapporti della Commissione europea: J. Delors (1995); *Libro bianco su istruzione e formazione* e E. Cresson, P. Flynn (1996), *Insegnare e apprendere in una società conoscitiva*. Una formazione per l'intero arco della vita che trovi un valido alleato, un concreto scenario, anche nella città.

“L'educazione permanente dovrebbe pertanto caratterizzarsi, in primo luogo, per il fatto di essere estesa a tutti i cittadini, indipendentemente dall'età, dal ceto e dalla professione e di prolungarsi per tutto l'arco della vita e non per un periodo più o meno lungo di essa. In secondo luogo, per il suo obiettivo principale: consentire al singolo di svolgere pienamente le proprie possibilità creative, non nel senso della tradizione liberale orientata al perfezionamento umanistico della cultura individuale, ma nel senso voluto da una società per la quale la vitalità critica e inventiva dei cittadini è condivisione indispensabile del proprio sviluppo e progresso”.³

Questa riflessione di Giovanni Maria Bertin, dà una imprescindibile importanza a questo nostro primo asse longitudinale, orientato dall'infanzia all'anzianità. Un asse che può realizzarsi, che dovrebbe realizzarsi, questo quello che vorremmo, in una città-laboratorio.

b) Il Sistema Formativo Integrato è l'asse che lega l'uomo al suo ambiente, sociale e naturale. Scuola ed extrascuola, cittadini di ogni età e luoghi della formazione. Una rete territoriale intenzionalmente raccordata. E che ancora intenzionalmente sia rivolta ai cittadini di ogni età, grazie al legame tra sistema formale, la scuola, sistema non-formale, agenzie extrascolastiche intenzionalmente formative, e sistema informale, mercato self-service dei consumi culturali.⁴

² Frabboni F. (2006), *Educare in città*, Editori Riuniti, Roma.

³ Bertin G. M. (1973), *Educazione e alienazione*, La Nuova Italia, Firenze, p. 178.

⁴ Frabboni F. (2006), *Educare in città*, Editori Riuniti, Roma, pp. 80-81.

Un asse nel quale muoversi e dal quale essere guidati tra “i protagonisti di un arcipelago urbano e polisistemico che, sotto la spinta di politiche liberistiche e sregolate tendono a dividersi e separarsi in tante “isole” formative. E in perenne belligeranza tra loro”⁵. L’idea di una *mappa*, l’idea da cui siamo partiti, potrebbe forse supportare anche una integrazione di queste “isole”. Potrebbe presentare, da un lato, una rassegna di tutti i possibili luoghi formativi (distinguendoli per età ed esigenze) in merito al filo conduttore *educazione permanente* e, dall’altro, il loro possibile raccordo, in merito, invece, al filo conduttore *sistema formativo integrato*. Per questi motivi, prima di procedere oltre, risulta necessario delineare il rapporto tra educazione e città, l’obiettivo comune al quale tendono. Non solo: occorre analizzare i tempi, i luoghi, le sfide e le utopie, i progetti e i propositi di questa Pedagogia di inizio secolo.

1.1 Educazione e città, più declinazioni per un unico obiettivo

Come la città, anche l’idea di educazione può essere considerata da più angolazioni.

Secondo Massimo Baldacci, infatti, “il concetto di educazione sembra chiamare inevitabilmente in causa le cosiddette scienze dell’educazione. (...) In particolare dall’angolazione della *sociologia* l’educazione è vista come *socializzazione* (...) dalla prospettiva dell’*antropologia*, l’educazione è invece presentata come *inculturazione*”.⁶

Ma “passando dalle scienze sociali alle *scienze bio-psicologiche*, troviamo una diversa forma di “riduzione” (...). Dall’angolazione della *psico-biologia* l’educazione è vista come *apprendimento*, ossia come processo di cambiamento durevole del comportamento e/o dell’organizzazione mentale

⁵ *Ibidem*, p. 80.

⁶ *Ibidem*, p. 47.

e/o emotiva dell'individuo, dovuto alla sua esperienza naturale (relativa alle "cose" del mondo) culturale (concernente gli "oggetti culturali") e sociale (inerente al rapporto con gli altri). Dalla prospettiva della *psicologia* l'educazione è invece presentata come *comunicazione* (o relazione interpersonale) , ossia come un processo di trasmissione e/o scambio di messaggi".⁷

Socializzazione, inculturazione, apprendimento, cambiamento e comunicazione, dunque. Vero è che l'educazione assume un senso pertinente ai diversi punti di vista. Ma vero anche che questi "sensi", questi significati di educazione come oggetto della Pedagogia, vivono a scuola ma, in generale, nella città. In quella odierna, in quella che abbiamo cercato di descrivere nella prima parte di questo lavoro, la *socializzazione* viene meno, i volti dei cittadini scompaiono e ricompaiono velocemente in uno spazio dai rapporti sempre più liquidi e ricco di contraddizioni; l'*inculturazione* è nascosta da mura difensive, in un contesto sempre più deterritorializzato, dove prendere consapevolezza del proprio sé e, addirittura, di quello degli altri è sempre più difficile; l'*apprendimento* è solo pura nozione finalizzata al quiz scolastico, quando invece dovrebbe durare l'intero arco della vita nella prospettiva di una compiuta progettazione esistenziale; il *cambiamento*, infine, è nullo, o perlomeno sembra procedere nella direzione opposta a quella che ricerchiamo; la *comunicazione* tra uomini, donne, cittadini, infine, è ormai interrotta.

Questi i differenti "sensi" di un'educazione che prende corpo nelle diverse discipline.

Anche nella città vorremmo vivessero i "sensi" dell'educazione, in chiave strettamente pedagogica, nella prospettiva di una città educativa, di una *città laboratorio*.

E il senso strettamente pedagogico incastonato in uno scenario cittadino, porta a queste declinazioni. *Socializzazione* da

⁷ *Ibidem*, p. 49.

sviluppare intrecciando dimensione globale e locale in una riorganizzazione territoriale che tenga conto di tutte le fasce generazionali, favorendo nuovi rapporti. *Inculturazione*, sviluppando punti di incontro dove aprirsi al dialogo, promuovendo incontri e processi culturali, nel rispetto e nella crescita del proprio sé e di quello degli altri. *Apprendimento*, e lo suggerisce il titolo della nostra ipotesi pedagogica, che si faccia permanente e possa realizzarsi proprio grazie ad un nuovo assetto cittadino, garantendo ad ognuno di pensare con la propria testa, difendendo il suo essere soggetto-persona. Un “apprendimento che si dà come formazione di abiti mentali ed emotivi”.⁸ *Cambiamento*, che possa divenire inverso a quello attuale, che subisca una rivoluzione copernicana, anche attraverso una ritrovata *comunicazione* tra cittadini delle stesse contrade e cittadini di altre culture e nazionalità.

Tutto questo rappresenterebbe una crescita, un complessivo miglioramento che noi vorremmo potesse avvenire nella città di domani. In un *laboratorio per l'educazione permanente*.

1.2 Emergenze, sfide e utopie pedagogiche: tempi e luoghi della formazione

Quella che abbiamo brevemente delineato nelle prime pagine di questo lavoro e che abbiamo in più punti richiamato, è una Pedagogia che affronta la complessità odierna, la postmodernità, dialettizzando e problematizzando le numerose antinomie che la caratterizzano. Questo il paradigma di legittimazione della nostra scienza, paradigma critico e aperto su una pluralità di fronti. Un paradigma che per primo legittima sé stesso grazie ad una riflessione teorica che passa attraverso prove raccolte nel contesto storico in cui si trova, nella quotidianità che lo

⁸ *Ibidem*, p. 59.

rappresenta, che ci rappresenta. Teoria e prassi così come ideologie ed utopie.

Un piano della contingenza, in cui inevitabilmente camminare, insieme ad un orizzonte di utopia al quale puntare. Passando per sfide da affrontare grazie ad un *pedagogia in situazione*.⁹ Franco Frabboni e Franca Pinto Minerva fanno infatti riferimento ad una Pedagogia “in cammino verso traguardi della propria idealità educativa (illuminata dal principio di “trascendentalità” e di “possibilità”) sulle gambe solide della pedagogia della *scelta* e dell’*impegno*”¹⁰, che sappia perciò *scegliere* tra direzioni ambivalenti e magari contraddittorie e *impegnarsi* nella costruzione di valori per un uomo ed una donna dalla personalità multilaterale. Problematicista tra teoria e prassi, forte di scelta e impegno. E problematicista tra ideologia ed utopia, dunque. Con questo, sottolinea Massimo Baldacci, ugualmente scienza. Infatti, dice lo studioso, “riteniamo che questo riconoscimento del ruolo dell’ideologia e dell’utopia, lungi dal compromettere la validità scientifica della pedagogia, le possa conferire una maggiore maturità e specificità epistemologica, sottolineando la complessità e la problematicità del suo statuto”¹¹

Utopia che spinge al cambiamento, utopia per cercare quel “non-luogo” che oggi, abbiamo azzardato nella parte dedicata alla Filosofia, si fa ricerca di “luogo”, di una città da restituire al cittadino. Utopia forte di analisi del presente, ma indirizzata verso progetti futuri. Utopia che offre la direzione proprio verso quel radicale cambiamento di cui si parlava, un vero e proprio ribaltamento della situazione attuale. Utopie da puntare (e magari da raggiungere) combattendo, affrontando sfide quotidiane ed emergenze odierne. Con scelte ed impegno.

E tra sfide e utopie ecco che si muovono anche i *tempi* e i *luoghi* della formazione. Tra sfide e utopie perché sempre più investiti

⁹ Frabboni F., Pinto Minerva F., (2003), *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari, p. 26.

¹⁰ *Ibidem*, p. 26.

¹¹ Baldacci M. (2007), *La pedagogia come attività razionale*, Editori Riuniti, Roma, p. 112.

da numerose e rapide rivoluzioni.

Sono cinque i “trend di cambiamento”¹² della nostra società come rilevano Franco Frabboni e Franca Pinto Minerva. Sono cambiamenti pronti a ripercuotersi proprio sui tempi e sui luoghi della formazione e, allo stesso tempo, pronti anche ad offrire ad essi motivi a sufficienza per rinnovarsi, per porsi a loro volta in condizioni di cambiamento, di miglioramento.

Vediamo. Per prima cosa vi è un evidente *allungamento dei cicli della vita* e, conseguentemente, un aumento della popolazione anziana. Una popolazione anziana che potrebbe/dovrebbe coltivare un’educazione permanente, valorizzando ed allenando il proprio potenziale cognitivo, la salute della propria mente. Ma dovrebbe, per questo, essere innanzitutto messa nelle condizioni di poterlo fare. Il tutto finalizzato ad una migliore qualità della vita, contrastando tra l’altro in questo modo, una frequente emarginazione che questa terza (o quarta) età subisce. Un’età che molto potrebbe ancora concedere a chi la vive. E da cui molti, soprattutto i giovani, avrebbero da imparare.

La città come si pone dinanzi a questo primo mutamento? È questa, in realtà, la domanda che ha cercato di guidare sin qui le riflessioni e che ci accompagnerà sino alla fine della tesi. La città offre iniziative a favore degli anziani? Vi sono speranze, aspettative, progetti? Cercheremo, infatti, di rispondere concretamente a queste domande nella terza parte di questo lavoro.

Nello scenario contemporaneo tutto viene poi avvolto *dall’esplosione della cultura simbolica, secondo trend di cambiamento*. E in questo modo la nube dei mass media ci intossica senza via di scampo. Aumentano le informazioni a disposizione di tutti, questo da un lato, ma parallelamente aumenta quella che viene chiamata *alfabetizzazione debole*. Questo, il *terzo trend di cambiamento: un’alfabetizzazione*

¹² Frabboni F., Pinto Minerva F. (2003), *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari, pp. 185 e segg.

debole che determina, ed è allo stesso tempo determinata in una sorta di moto circolare, un isolamento dal contesto in cui si vive, che porta a rinchiudersi in sé stessi, bombardati da saperi frammentati che sfumano velocemente, “saperi” imposti e prefabbricati che annientano ogni contatto con la realtà, ogni personale scoperta. Non ci si parla, non si pensa, non ci si confronta con gli altri. Viene meno ogni sforzo cognitivo e ogni singola possibilità, o volontà, di socializzazione.

Più volte, nel corso di queste pagine si è sostenuto che la città dovrebbe garantire soluzioni, promuovendo alternative. Alternative all’isolamento e all’indigestione della cultura diffusa via tv, via internet. Alternative ad ogni tipo di appiattimento cognitivo, alternative ad un così radicale annullamento di ogni forma di socializzazione. Una città che promuove iniziative, che si adibisce a *laboratorio permanente* (nel senso di stabilità) potrebbe ridare uno “slancio” sia cognitivo che relazionale. Ma, a monte, deve esservi un’ulteriore presa di coscienza: il *quarto trend di cambiamento: il tempo libero. Un tempo libero* differente rispetto a quello di qualche anno fa perché inferiore, spesso da ricercare, da “ritagliare” a discapito di qualcos’altro. Un tempo libero che viene investito per sé stessi, per una gratificazione imminente che possa ripagare delle frenetiche routine quotidiane. Il rischio concreto è che anche tutto questo contribuisca a fortificare lo spaventoso dominio di quella massificazione della cultura e dei mercati di cui tanto si discute e di cui abbiamo parlato in precedenza, lasciando il soggetto ancor più in balia di essa. In balia di sé stesso.

Infatti, se da una parte della città vi sono situazioni di povertà estrema, dall’altra, per coloro che possono permetterselo, si presentano mercati pronti a soddisfare - per pochi secondi di felicità - i cittadini sperduti di oggi, sempre più “annoati” e disincentivati.

La città è chiamata ad offrire alternative a tutto questo, a riscattare la noia dell’uomo contemporaneo. In uno scenario

mondiale che, e incontriamo il *quinto trend di cambiamento*, si fa sempre più *multiculturale*. Questo con i suoi molti pro, con la possibilità, sottolineano Frabboni e Pinto Minerva, di trovarsi in un *cocktail di diversità* che dovrebbe promuovere politicamente, socialmente e culturalmente un *continente open*, una nuova Europa. Quella che viviamo da qualche anno, senza troppa consapevolezza.

In realtà, e lo abbiamo più volte ribadito nella sezione sociologica e non solo, prima di arrivare addirittura ad una “ricostruzione”, ad una pianificazione del globale, andrebbero affrontati i problemi, le ripercussioni che tutto questo comporta nel locale, nelle nostre città. Città che dovrebbero adoperarsi al più presto perché, dicono ancora Frabboni e Pinto Minerva “l’umanità *povera* (migrante, apolide, profuga) potrebbe rischiare di essere inghiottita, omogeneizzata, omologata dentro il frantoio dell’Europa”.¹³

È in questo frastagliato orizzonte che i *tempi* si allungano e i *luoghi* si moltiplicano. In diverse direzioni. Ma quello che sembra mancare è una progettazione per entrambi.

Sembra mancare una piano che conduca i tempi della vita ad una reale formazione che rispecchi una propria progettazione esistenziale, continua e permanente. E sembra mancare anche un coordinamento di questi luoghi che, seppur moltiplicandosi intorno a noi spesso sembra lo facciano senza una precisa finalità formativa. E allora? E allora occorre che la Pedagogia faccia perno sulle sue coordinate empiriche per garantire a tutti un pieno sviluppo della personalità. Di una *personalità multilaterale*¹⁴, come dice Baldacci sottolineando che “una *educazione permanente* attuata in un *sistema formativo integrato* e volta alla crescita di una *personalità multilaterale* rappresenta, dunque, l’orizzonte ideale indicato dall’odierna pedagogia”.¹⁵ E, aggiungiamo noi, da portare nel cuore della città di oggi.

¹³ *Ibidem*, p. 194.

¹⁴ Baldacci M. (2007), *La pedagogia come attività razionale*, Editori Riuniti, Roma, p. 131.

¹⁵ *Ibidem*, p. 123.

Vediamo a questo punto, nel dettaglio, come si presentano le coordinate pedagogiche “educazione permanente/tempi” e “sistema formativo integrato/luoghi”.

1.2.1 L’educazione permanente: i compiti della città

Educazione permanente. Ma cosa significa? Infanzia, giovani, adulti e anziani, tempi della vita che vengono investiti dall’educazione, dalla formazione. Perché? In che modo?

Se, come si sostiene, vi è un allungamento dei cicli della vita, unito ad inarrestabili mutamenti sociali, da un lato globali, dall’altro locali, anche i cicli della vita, e la formazione durante questi, saranno soggetti a ripensamenti, ad adattamenti, a sfide ed emergenze pedagogiche.

L’educazione permanente, lo dice l’aggettivo, dura lungo l’arco dell’intera esistenza. Perché contrariamente a quello che si pensava un tempo, ogni situazione della vita necessita di “educazione”. All’infanzia va infatti garantita l’alfabetizzazione di base necessaria per costruire le conoscenze superiori, convergenti e divergenti e, allo stesso tempo, la possibilità di vivere esperienze che facciano accrescere nei bambini capacità comunicative e di socializzazione. Va garantito lo sviluppo di una certa autonomia e di quella manualità che oggi è spesso trascurata, quando andrebbe invece incentivata attraverso l’esplorazione. Va promossa la voglia di conoscere e la possibilità di movimento. E la fantasia, prima di ogni cosa. La capacità di coltivarla. Complici di tutto questo, lo vedremo parlando del sistema formativo integrato, la scuola in primis, ma anche la famiglia e il territorio. La città intera potremmo dire. Una città in cui poter apprendere giocando, esplorando, divenendo protagonisti di situazioni particolari. Una forte cultura di territorio, una possibilità di partecipazione che si adoperi sin

dall'infanzia.

Franco Frabboni ci dice a riguardo che l'infanzia dovrebbe possedere le chiavi della città.¹⁶ Il bambino deve avere il diritto di essere "colorato d'ambiente".¹⁷ Solo in questo modo avremo la garanzia di uno sviluppo nel nome della conoscenza e della creatività. Per tutta la vita.

E se la città deve essere garante, insieme a tutte le agenzie educative, di una formazione permanente, ecco che non può esimersi dal salvaguardare il pianeta giovanile, sempre meno interessato, almeno così sembra, ai diritti e ai doveri della propria cittadinanza. La città potrebbe adoperarsi, insieme alle istituzioni, per garantire tempi e spazi che promuovano e diano voce all'impegno, al sociale, alla pace, alla multiculturalità, approfondendo magari temi che sembrano lontani dal nostro Paese, ma che non possono più passare sotto silenzio. Sono le riflessioni sostenute nelle pagine precedenti: luoghi, esperienze, territori che imparino a promuovere una autentica progettazione esistenziale dei giovani, contrastando un quadro, come dice Frabboni, ormai mercificato di gioventù.¹⁸

Se non si farà tutto questo, sarà difficile, per non dire impossibile, lo sviluppo di soggetti-persona.

E per i giovani vale ciò che si è sottolineato per l'infanzia: insieme ad un territorio che si fa alleato del loro sviluppo e della loro crescita occorre una scuola che oltre ad allearsi con esso, offra competenze. Una scuola che sia in grado di sviluppare *teste ben fatte*¹⁹ e non teste piene di contenuti e informazioni slegate tra loro. Teste che sappiano mettersi in gioco, successivamente, anche nella città, ma che, prima di ogni cosa, possano condurre i giovani al divenire uomini e donne. Teste che possano acquisire tali capacità se messe nelle giuste condizioni. Solo una scuola in

¹⁶ Frabboni F., Pinto Minerva F. (2003), *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari, pp. 247 e segg.

¹⁷ *Ibidem*

¹⁸ *Ibidem*, p. 257.

¹⁹ Morin E. (2000), *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano.

grado di promuovere una didattica basata su più *modelli*²⁰ sarà capace di armare i ragazzi di competenze, cioè di quella “capacità di *padroneggiare* (componente “endogena”) una conoscenza e di *utilizzarla* efficacemente (componente “esogena”) in una certa gamma di situazioni”.²¹ Un bagaglio cognitivo per gli apprendimenti scolastici successivi, ma, soprattutto, per la vita intera.

“Alla pedagogia è richiesto innanzitutto di formulare ipotesi adeguate circa la ridefinizione della *formazione scolastica* nella prospettiva di un’educazione permanente, indicando le competenze fondamentali e gli strumenti cognitivi che la scuola deve garantire in quanto supporti necessari per apprendere con successo durante tutto il corso della vita”.²²

Il nodo centrale è questo. Quanto detto sin ora rappresenta la base dell’educazione permanente. Per costruire un’educazione che sia effettivamente tale si deve partire dalle fondamenta, dalla primissima infanzia. Solo in questo modo si metteranno a disposizione le “armi” per affrontare la complessità odierna e per far divenire consapevolmente permanente la propria educazione. Arriviamo per questo ad affrontare le età pienamente coinvolte in questo processo: l’età adulta e l’anzianità. Quelle stagioni della vita che, sino a pochi anni fa, non venivano contemplate nel processo educativo.

Entreremo nel dettaglio della terza/quarta età nel capitolo “Gli anziani: un’età della vita in formazione”, cercando poi, nell’ultima parte della tesi, di analizzare nel concreto quali siano le risorse del territorio in questo senso. Diciamo ora, però, che una nuova concezione dello sviluppo ha portato alla consapevolezza, da parte degli studiosi di psicologia, in primis, che si apprende durante l’intero arco della vita e che si è sempre,

²⁰ Facciamo qui riferimento alla didattica articolata per *modelli* presentata nel volume Baldacci M. (a cura di) (2004), *I modelli della didattica*, Carocci, Roma. Una didattica, questa, in grado di integrare in sé la dimensione delle tecniche educative e quella dei fini formativi, garantendo “a tutte le persone le competenze fondamentali per vivere con piena dignità e con pari chance nella società conoscitiva, in qualità sia di produttori, sia di consumatori, sia di cittadini, sia “più semplicemente” di uomini” (p. 14).

²¹ Baldacci M. (2003), *La didattica per moduli*, Laterza, Roma-Bari, p.33.

²² Baldacci M. (2007), *La pedagogia come attività razionale*, Editori Riuniti, Roma, pp. 210-211.

proprio per questo, in una fase di continuo cambiamento. L'evoluzione di ognuno di noi non segue perciò un percorso "crescita-stasi-decadenza"²³, ma un percorso di sviluppo incessante e di mutamento dalla nascita alla morte. Processi biologici, processi psicologici e processi sociali che si incrociano in noi durante tutta la vita. Un perpetuo cambiamento che passa attraverso *fasi di stabilizzazione e fasi di transizione*.²⁴

Un apprendimento che per cause psicologiche e biologiche trova giusto terreno in ogni fase della vita. E che oggi, pedagogicamente, deve necessariamente trovarlo. Per la finalità che ribadiamo sin dall'inizio: la formazione di un compiuto *soggetto-persona*. Per un'educazione permanente che permetta di affrontare il secolo della globalizzazione (dei mercati e delle culture). Per un'educazione permanente che permetta di difendere la propria singolarità, con armi cognitive e metacognitive, sociali e razionali. Un'educazione permanente per sapersi orientare nel mare massmediale e nella realtà multiculturale. Per pensare criticamente, per imparare e problematizzare le antinomie del nostro tempo. Proprio come la Pedagogia.

Un'educazione permanente che permetta questo non solo agli adulti, ma anche agli anziani. Che possa permettere una migliore qualità della vita nell'arco di una stagione così complessa, così difficile. Una stagione durante la quale si vivono problematiche legate al corpo, alla salute, ad un rifiuto sociale (imposto o auto-imposto). Ma una stagione che consentirebbe di avere, almeno nella maggior parte dei casi, più tempo libero per sé e per gli altri. Un tempo da investire in questa educazione permanente, un tempo in restituzione di quello che in passato non ci si è potuti prendere. Più flessibile e meglio gestibile. In uno spazio che, lo vedremo, potrebbe proprio essere quello cittadino. Uno spazio

²³ Frabboni F., Pinto Minerva F., *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari, p. 263.

²⁴ *Ibidem*, p. 266.

urbano da vivere e da far crescere. Per apprendere, ancora. Per apprendere anche ad invecchiare.

I destinatari della formazione, dunque, aumentano e l'attenzione si rivolge anche alla fase post-scolastica. "L'attenzione a questa seconda fase è stata trainata dalle esperienze di *educazione degli adulti*, le quali – inizialmente – volte alla rimozione dell'analfabetismo – hanno progressivamente assunto il carattere di esperienze formative di natura più ampia e impegnativa. Oggi, infatti, non è più possibile acquisire nella formazione scolastica iniziale il corredo di conoscenze, di competenze e di atteggiamenti che occorreranno durante tutto il corso della vita; la formazione tende perciò a diventare continua, a proseguire nell'età adulta, fino a coprire l'arco dell'intera esistenza umana".²⁵

L'educazione permanente, la lifelong education è promossa a pieno titolo in diversi documenti europei, tra cui il Rapporto Mondiale sull'educazione dell'Unesco (2000) e il Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente della Commissione europea (2000).

In quest'ultimo, in particolare, si legge:

"La nozione di istruzione e formazione permanente non rappresenta più semplicemente un aspetto della formazione generale e professionale, ma deve diventare il principio informatore dell'offerta e della domanda in qualsivoglia contesto dell'apprendimento".²⁶

Questo proprio perché si vuole, sempre secondo il documento, garantire a tutti l'acquisizione e l'aggiornamento di quelle competenze necessarie per una partecipazione attiva ai progressi della nostra società conoscitiva; assicurare una crescita dell'investimento delle risorse umane; sviluppare contesti e metodi efficaci d'insegnamento e di apprendimento per un'offerta ininterrotta d'istruzione e di formazione; migliorare le modalità di valutazione e giudizio relative alla partecipazione e

²⁵ Baldacci M. (2007), *La pedagogia come attività razionale*, Editori Riuniti, Roma, pp. 199-200.

²⁶ Commissione delle Comunità europee (2000), *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles, Parte introduttiva, p. 3.

ai risultati delle azioni di formazione, specialmente nell'ambito dell'apprendimento non formale e informale; offrire a tutti la possibilità di accedere ad informazioni e ad un orientamento di qualità sulle opportunità d'istruzione e formazione, in Europa e per l'intero arco della vita e, infine, offrire possibilità di formazione che possano raggiungere tutta la cittadinanza. Si dice letteralmente , in proposito, che:

“L'obiettivo comune consiste nel costruire un'Europa nella quale ciascuno abbia la possibilità di dare pieno sviluppo alle proprie potenzialità, di sentirsi capace di apportare il proprio contributo e consapevole di farne parte”.²⁷

Un'educazione permanente che promuova, tra l'altro, una cittadinanza attiva, la partecipazione dei cittadini a tutte le sfere della vita sociale ed economica, affinché si sentano davvero parte della società in cui vivono potendo contribuire attivamente. Cittadinanza, coesione sociale ed occupazione. A questo si mira. Attraverso un apprendimento formale, non formale ed informale che prende vita nei luoghi formativi della nostra città.

Si legge ancora in tal proposito:

“Le zone urbane densamente popolate possono, dal canto loro, riunire le componenti della loro diversità in seno a molteplici partenariati, in cui l'istruzione e formazione permanente è la forza motrice della rigenerazione regionale. L'agglomerazione, punto di incontro di gruppi e di idee in costante evoluzione, è sempre una calamita per l'innovazione e gli scambi di opinione. Nell'ambiente urbano abbondano le diverse possibilità di formazione, sia per i giovani che per i meno giovani, dall'ambiente della strada alle imprese in costante e rapida evoluzione. I Paesi e le città hanno già stabilito diversi contatti con comunità partner nell'intera Europa grazie ai programmi e alle attività di gemellaggio cofinanziate in gran parte dalla Comunità”.²⁸

Questo permetterebbe di rispondere alle esigenze di

²⁷ *Ibidem*, p. 5.

²⁸ *Ibidem*, p. 22.

apprendimento di tutti. E per questo si deve provvedere a riorganizzare e ridistribuire le risorse già esistenti per creare centri appropriati.

Ci dice infatti il documento:

“Non solo nelle strutture scolastiche, ma anche nei circoli municipali, i centri commerciali, le biblioteche e i musei, i luoghi di culto, i parchi e le piazze pubbliche, le stazioni ferroviarie e le autostazioni, i centri medici e i complessi di divertimento, nonché le mense sul luogo di lavoro”.²⁹

Progetti, programmi d’azione, orientamenti, fondi. E molte sfide per il raggiungimento di questa formazione permanente.

Lo stesso Frabboni avverte che “la formazione per tutta la vita è una sfida planetaria di profondità stellare, una sorta di macro/utopia che rivolge lo sguardo sui confini ultimi dell’educazione”.³⁰

E che necessita dell’appoggio, come in parte abbiamo accennato e come il Memorandum sottolinea in molti suoi passaggi presi qui in esame, dei luoghi formativi della città. Perché la città potrebbe essere scenario di coesione sociale e di autonomia intellettuale, mettendo a disposizione di tutte le età generazionali angoli urbani specializzati, ben strutturati ed organizzati. Questo per liberare l’infanzia che “prigioniera senza indulto in casa, nella scuola, in auto viene sistematicamente esclusa dalla lettura degli alfabeti urbani (..) e dalla scrittura (...) dei linguaggi, dei suoni, dei rumori, dei profumi, delle emozioni che disseminano le strade e le piazze dei territori urbani”.³¹ Per liberare l’adolescenza oggi così “annoziata”, persa nel mare dei consumi e dei media, senza una consapevole progettazione esistenziale, esposta a mille rischi, a dipendenze sbagliate, a strade pericolose. Per liberare gli adulti dalla pioggia del consumismo, dal pericolo dell’omologazione, della standardizzazione di una “città-mercato” sotto tutti i punti di vista. E per liberare gli anziani dalla solitudine, dal pericolo

²⁹ *Ibidem*, p. 22.

³⁰ Frabboni F. (2007), *Educare in città*, Editori Riuniti, Roma, p. 74.

³¹ *Ibidem*, p. 130.

dell'abbandono, dal mancato desiderio di continuare a vivere. Per dare, infine, la possibilità di raccordi intergenerazionali tra queste diverse stagioni della vita. Nel nome di una progettualità esistenziale e cittadina comune.

La città necessita così, oggi più che mai, di opportunità che offrano voglia di conoscere, di partecipare, di trasformare il proprio mondo a partire da ciò che è più vicino, più immediato.

Luoghi per la promozione di istanze esistenziali e formative.

Occorrono politiche adeguate per un laboratorio cittadino.

Presupposto fondamentale: un valido sistema formativo integrato. Ma cosa intendiamo esattamente con esso? In che senso *integrato*?

1.2.2 Il sistema formativo integrato, presupposto della città educativa

Iniziamo dalla tripartizione che viene delineata da Frabboni³² per descrivere il sistema formativo e domandiamoci in che senso deve – o dovrebbe – essere un sistema integrato.

Facciamo perciò riferimento al sistema formale, non-formale ed informale.

1) *Sistema formale*. Indichiamo con esso l'istituzione formativa per eccellenza, ossia la scuola – dell'obbligo e del postobbligo – che, e lo comprende in sé l'aggettivo "formale", istituisce una formazione intenzionale, una formazione che deve garantire agli allievi una necessaria alfabetizzazione di base per giungere poi ad apprendimenti superiori. Una scuola che dovrebbe aprirsi ad esperienze che consentano un pieno sviluppo psico-fisico dei propri allievi, facendoli divenire soggetti-persona in grado di

³² Frabboni F., Pinto Minerva F. (2003), *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari, pp. 199 e segg.

muoversi nella prospettiva di un'adeguata educazione permanente, in grado di essere attori e protagonisti del proprio territorio.

Nella realtà, sottolinea Frabboni³³, la scuola presenta ancora molti problemi non risolti: alti tassi di dispersione, una insanabile differenza tra aree del nord e del sud del Paese, un analfabetismo linguistico, oltre che logico formale, sempre più difficile da arginare, da recuperare, per colpa della cultura in pillole, omologante e standardizzante, offerta dallo smisurato e invasivo mare mass mediale. Per colpa di una cultura nozionistica di cui, purtroppo, spesso si fa garante la scuola stessa, attraverso quiz da impartire, per rapidi risultati da ottenere. Risultati che sfumano ben presto, così come il senso profondo della formazione: la crescita integrale dei propri allievi.

2) *Sistema non-formale*. Indichiamo con esso le agenzie extrascolastiche intenzionalmente formative che si presentano come incommensurabile risorsa formativa per i cittadini tutti, perché rispondono, o almeno si impegnano in questo senso, ai bisogni sociali e culturali delle comunità locali. Vere e proprie risorse del territorio, purtroppo spesso poco considerate dalle politiche del nostro Paese. Pochi i finanziamenti, ma, fortunatamente, vivace il volontariato in questo scenario che è “vera e propria potenziale rete educativa territoriale”.³⁴ Le agenzie che fanno parte di questo sistema sono la famiglia³⁵, gli Enti locali,

³³ *Ibidem*

³⁴ Frabboni F. (2006), *Educare in città*, Editori Riuniti, p. 81.

³⁵ Nel paragrafo successivo analizzeremo le agenzie presenti nel territorio che compongono il sistema non-formale. La *famiglia*, lo precisiamo, è ad ogni modo la prima tra le agenzie intenzionalmente formative e, oggi più che mai, bisognerebbe prenderne coscienza. Perché ha il compito di educare all'affettività, componente basilare per la costruzione dell'identità personale, e alla singolarità, necessaria difesa dell'odierna massificazione. È guida principale di una formazione integrale della persona e per questo attore determinante del sistema formativo integrato. Nella prospettiva, infatti, di una *città educativa*, la famiglia ha il diritto-dovere di promuovere la diffusione di valori culturali e civili, la partecipazione alla vita del proprio territorio, controllando e arginando, inoltre, dove occorre, l'esposizione ai mass media, ai personal media, creando opportunità ricche qualitativamente, da un punto di vista formativo. Per un nuovo tempo libero. Una precisazione ulteriore: la famiglia negli ultimi anni è mutata in chiave “intergenerazionale”. Nuove relazioni tra anziani genitori - figli -

l'associazionismo e le chiese.

3) *Sistema informale*. Se il sistema formale e non-formale rappresentano “il sistema educativo, che si può definire come l'insieme delle agenzie intenzionalmente formative (formali o non, scolastiche o extrascolastiche)”³⁶, il sistema informale è rappresentato dal *mercato self-service dei consumi culturali*.³⁷ In larga misura, sottolinea Frabboni, si tratta di nuove tecnologie, di mass media, che determinano una “nube non stop (24 ore su 24) stracolma di alfabeti elettronici e computerizzati”.³⁸ I pareri sono, da parte degli studiosi, contrastanti: alcuni sostengono che questo fenomeno consenta a tutti di ottenere informazioni: una specie di cultura diffusa alla portata di ognuno. Altri, invece, lo considerano un ulteriore pericolo di diffusione di quelle conoscenze in pillole, frammentate, finalizzate al già presente e radicato appiattimento cognitivo. Con la conseguente stabilizzazione di quella *cultura debole* a cui facevamo cenno nel sottolineare le più urgenti sfide della Pedagogia.

Un sistema costituito così da *mass media*, dalle *offerte formative del mercato* e dai *contesti sociali informali*.³⁹ Un sistema che ha un enorme potere di influenza, un dominio (quasi globale) sulle

nipoti. Tra gli studiosi della famiglia, infatti, ha ormai preso campo l'idea che per comprendere la vita familiare degli adulti nella società contemporanea sia necessario estendere l'idea di questa al di là del nucleo dei conviventi. È l'insieme della rete di relazioni sociali tra parenti, che si costruisce attorno all'asse fondamentale dei legami intergenerazionali, a costituire il vero patrimonio dei rapporti familiari perché all'interno di essa si attivano risorse di socialità, di sostegno materiale e psicologico essenziali per il benessere delle persone. Aiuto per gli adulti, benessere per l'infanzia e anziani ancora “importanti”, valorizzati e meno soli. Anche questo dovrebbe promuovere una città educativa. Questi gli scambi di cui dovrebbero arricchirsi i luoghi dei nostri quartieri. Una prospettiva intergenerazionale che pone l'attenzione sugli anziani, sulla loro partecipazione cittadina. E su un loro particolare ruolo: quello di nonni. Un ruolo di educatori, una fondamentale funzione sociale: perché non educano “solamente” i loro nipotini, ma anche i cittadini di domani. Ed è interesse di tutti investire su questa particolare categoria di persone. Rimandiamo ogni approfondimento sul tema degli anziani, anche relativamente al loro specifico ruolo di nonni, all'importanza dei rapporti intergenerazionali - nello scenario cittadino - al capitolo successivo.

³⁶ Baldacci M. (2007), *La pedagogia come attività razionale*, Editori Riuniti, Roma, p. 169.

³⁷ Frabboni F. (2006), *Educare in città*, Editori Riuniti, Roma, p. 81.

³⁸ Frabboni F., Pinto Minerva F. (2003), *Introduzione alla pedagogie generale*, Laterza, Roma-Bari, p. 201.

³⁹ Baldacci M. (2007), *La pedagogia come attività razionale*, Editori Riuniti, Roma, p. 169.

nostre giornate. Un sistema che gioca contro le molte utopie della Pedagogia, impegnandoci in ulteriori sfide. Ma un sistema dal quale poter forse anche trarre opportunità se, anziché muoverci in un sistema formativo che per il momento è possibile definire solo *allargato*, riuscissimo a realizzarne uno pienamente *integrato*, forte di una triplice alleanza pedagogica nella piena prospettiva di una città educativa. Una città tanto ramificata quanto integrata.

Missione complessa: vediamo perché.

Il sistema formativo, anche a causa del momento storico nel quale ci muoviamo, risulta percorso da dinamiche esterne ed interne che gli rendono complessa una reale integrazione, una forte alleanza pedagogica della sua tripartizione. Baldacci identifica con “dinamiche esterne” la *rivoluzione tecnologico-informatica* e l’*avvento del postmoderno*, mentre con “dinamiche interne” il *policentrismo formativo* e l’*egemonia dell’informale*.⁴⁰ Le dinamiche esterne, in parte già trattate, riguardano una società che diviene sempre più quella dell’informazione e delle tecnologie che la supportano e la diffondono. Con qualche vantaggio offerto sicuramente dalla quantità maggiore (in apparenza) di conoscenze a disposizione, dalla comunicazione sociale che si allarga sempre più, permettendoci di avere legami, contatti rapidissimi con ogni angolo del mondo, ma perdendo, paradossalmente, la capacità di relazionarci con chi ci è vicino (con chi abita nella nostra città, nel nostro quartiere), confondendoci, tra l’altro, in un finto sapere dato per immersione e frantumato (la cultura in pillole di cui sopra). Tutto questo denota, come seconda dinamica esterna, l’*avvento del postmoderno*, dove la guida di tutto è la produzione, la globalizzazione dei mercati e “ad un atteggiamento esistenziale fondato su valori, sembra essersi sovrapposto, e in buona misura sostituito, un atteggiamento basato su scopi sociali circoscritti, spesso connessi con

⁴⁰ *Ibidem*, pp. 172 e segg.

l'accesso ai beni di consumo e/o a posizioni dotate di prestigio sociale".⁴¹ Tutto perde valore, tutto diviene strumentale. Ma la Pedagogia ha le capacità di fronteggiare questa nuova condizione – la postmodernità -nella quale siamo immersi.

Si aggiungono, in questo scenario, le difficoltà interne del sistema formativo: un *policentrismo* nel quale il *sistema informale* cerca di essere *egemone*, di prevaricare sugli altri due sistemi.

Parliamo di *policentrismo* formativo perché i sistemi – formale, non-formale ed informale – risultano tra loro distanti, non comunicanti, al punto di porsi l'un l'altro con caratteri di competitività e conflittualità, rivendicando una propria autosufficienza e, addirittura, una loro autoreferenzialità.

Sistemi chiusi che non si rivolgono alla Persona nella sua integralità: “la famiglia si rivolge al *figlio*, la scuola all'*alunno*, l'associazionismo all'*affiliato*, l'Ente locale all'*utente*, la Chiesa al *fedele*, i mass media allo *spettatore*, le offerte di mercato al *cliente*, il gruppo dei pari all'*amico ecc*".⁴² Quando dovrebbero avere tutti un solo referente: il soggetto-persona nella sua integralità.

E in questo quadro già compromesso, il sistema informale si presenta come il più prevaricante, nel suo essere omologante e standardizzante.

Un sistema così, oltre che presentarsi come “allargato”, è per molti aspetti discontinuo in tutte le sue molteplici finalità, frammentato e impossibilitato al raggiungimento della sua principale missione: la formazione di una personalità multilaterale.

La necessità è dunque quella di una integrazione da raggiungere attraverso un patto pedagogico, una vera alleanza, prima tra i due sistemi formale e non-formale (scuola ed extrascuola) e, successivamente, col sistema informale, per arginare la sua

⁴¹ *Ibidem*, p. 174.

⁴² *Ibidem.*, pp. 175-176.

pervasività, indirizzandolo verso “le sane regole dell’educazione”.⁴³ Nella prospettiva, così più vicina, di una città educativa.

Un’alleanza pedagogica di tale portata necessita di due sotto alleanze tra tutte le agenzie: una istituzionale ed una culturale. Alleanza istituzionale e culturale nella consapevolezza che un apprendimento idoneo (che garantisca il raggiungimento di apprendimenti superiori, che sia alla base di un’educazione permanente, che crei *teste ben fatte*⁴⁴, che avvenga, tra l’altro, imparando il valore e l’importanza della socializzazione,...) trovi oggi le sue radici anche in quello che Frabboni indica come il “non-solo-a-scuola”.⁴⁵ Le nuove generazioni hanno infatti necessità di una formazione che prenda vita, oltre che a scuola, nei luoghi della città, nelle agenzie del non-formale. In un “non-solo-a-scuola” libero dalle leggi del mercato e che sappia trasmettere modelli di vita civile e culturale.

Questo ovviamente non vale solo per le nuove generazioni, ma anche per adulti e anziani. Questo l’anello di congiunzione tra *sistema formativo integrato* ed *educazione permanente*, tra i due assi pedagogici. Il sistema formativo integrato sconfinava dalla dimensione del “non-solo-a-scuola” per approdare nella prospettiva di una città educativa per tutti. Per ogni cittadino, qualsiasi l’età, il sesso, la cultura. Per un cittadino che sia così messo nelle condizioni di divenire *soggetto-persona*, vivendo, con gli altri, le agenzie del proprio territorio.

1.2.2.1 Uno sguardo alle agenzie del territorio

Analizziamo, a questo punto, alcune tipologie (una sorta di mappamondo) delle agenzie del territorio. Cioè a dire, le parti del sistema non-formale (eccezion fatta per la *famiglia*), cuore

⁴³ Frabboni F. (2006), *Educare in città*, Editori Riuniti, Roma, p. 83.

⁴⁴ Morin E. (2000), *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano.

⁴⁵ Frabboni F. (2006), *Educare in città*, Editori Riuniti, Roma, p. 86.

della nostra ipotetica città educativa.

A) Le teche della città

La ludoteca

Promuove il diritto al gioco di tutti i bambini del quartiere. Ha prevalentemente compiti socio-educativi: prestito di giocattoli, costruzione di nuovi giochi, scambio interpersonale di quelli “privati”. Presenta diverse *attività interne* (giochi che i bimbi fanno insieme, drammatizzazioni, laboratori,...) ed *esterne* come mostre, feste, iniziative pubbliche a tema.

Non mancano ovviamente i *rapporti con la scuola* (attraverso laboratori concertati insieme) e con le *famiglie*, arrivando oggi a coinvolgere soprattutto gli anziani, spesso abilissimi nella costruzione di “giochi del passato”. Un altro contesto, dunque, in grado di promuovere incontri intergenerazionali.

*La mediateca*⁴⁶

Ha fondamentalmente due identità. Da un lato è un’istituzione deputata alla conservazione e alla predisposizione di prodotti audiovisivi (in generale massmediologici), mentre dall’altro si configura come luogo di ricerca, mediazione, organizzazione, promuovendo risposte e offrendo risorse ai bisogni degli utenti, creando un rapporto organico con le scuole, con gli enti locali e con le associazioni territoriali e culturali. In rapporto con le scuole può attuare laboratori e seminari ad hoc anche per gli insegnanti, aiutandoli a selezionare, valutare e reperire materiali per l’attuazione di percorsi formativi, orientandoli, suggerendo/offrendo veri e propri “pacchetti” e moduli

Laboratori specializzati

Possono essere molteplici i laboratori attuati nelle nostre città, in accordo con le scuole e con il comune. Temporanei o

⁴⁶ Facciamo riferimento al Saggio di Casedei R. (1998), *La mediateca*, in Baldacci M. (a cura di) (1998), *Il territorio come laboratorio*, Adda editore, Bari, pp. 135 – 161.

permanenti, dalle tematiche differenti.

Ne indichiamo due a titolo esemplificativo: laboratorio musicale e laboratorio teatrale.

1) Il laboratorio musicale

Ha il compito di avviare i bambini, sin dalla scuola dell'infanzia, alla sperimentazione e alla produzione del linguaggio musicale. Per attuare un progetto di alfabetizzazione anche nella prospettiva di un linguaggio, spesso ritenuto secondario e, invece, fondamentale per lo sviluppo di una personalità integrale. Esperienze, dunque, finalizzate alla sperimentazione e alla produzione del linguaggio "musica".

2) Il laboratorio teatrale

Non è da intendersi come un luogo dove "si fa teatro" e si apprendono tecniche vere e proprie di recitazione, ma come uno spazio d'incontro con l'altro (fuori da ogni stereotipia), con se stessi e con la propria identità⁴⁷. Uno spazio d'incontro che può nascere in svariati contesti della città con molteplici finalità: valorizzare il contatto relazionale tra gli abitanti, riflettere sui fenomeni sociali, sulla complessità delle realtà cittadine. Per sperimentare, per documentare.

Per continuare ad intraprendere la strada di una città educativa.

La biblioteca

Agenzia che garantisce un "deposito" organico di cultura codificata in volumi e in altro materiale stampato, registrato, fotografato (materiale, in ogni caso, riprodotto e riproducibile). Importante il suo ruolo di archivio di prodotti locali e non (bibliografie, recensioni,..) e, allo stesso tempo, di eventuale laboratorio/atelier per lavorare con le scuole (magari con

⁴⁷ Mammarella E. (1991), *Il laboratorio teatrale*, in Frabboni F., Guerra L. (a cura di), *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*, Cappelli editore, Bologna, pp. 97-101.

macchine apposite per intervenire sul libro e per progettarne altri).

Reperisce, conserva ed organizza così il sapere per renderlo accessibile ed utilizzabile, ponendosi come fondamentale mediatore culturale.⁴⁸ Questo attraverso strumenti informativi e bibliografici e grazie ai servizi di consulenza e assistenza offerti agli utenti⁴⁹. Tutto ciò, sottolinea Berta Martini, segna “il passaggio da una concezione della biblioteca come *patrimonio da salvaguardare* o come *teca* a una come *servizio* e come *servizio*, anche, *educativo*”.⁵⁰

I servizi sportivi

Si propongono di garantire una formazione sportiva ad ognuno. Una formazione, dice Baldacci, “razionale e democratica”.⁵¹ *Razionale* nella prospettiva di uno sport che si faccia esperienza cognitiva, affettiva, etica e sociale; *democratica* nella prospettiva di uno sport che sia diritto di tutti, nel pieno raggiungimento da parte di ognuno di concrete abilità sportive. Una formazione sportiva che sia avversa ad ogni forma di *elitarismo* e *consumismo*.⁵²

Musei e pinacoteche

Museo e pinacoteca come luoghi di esposizione, documentazione, ricerca, trasmissione culturale e didattica. Se Liliana Dozza ricorda, infatti, che “Il museo fa parte del *patrimonio della città*, fa parte del *Progetto culturale* della città, fa parte del *Progetto educativo* della scuola, delle istituzioni intenzionalmente formative, della famiglia, del singolo”⁵³, Berta Martini sottolinea come esso possa

⁴⁸ Martini B. (2007), *Servizi di formazione e spazi di vita sociale*, in Cerrocchi L., Dozza L. (a cura di), *Contesti educativi per il sociale. Approcci e strategie per il benessere individuale e di comunità*, Erickson, Trento, p. 128.

⁴⁹ *Ibidem*

⁵⁰ *Ibidem*, p. 129.

⁵¹ Baldacci M. (1991), *I servizi sportivi*, in Frabboni F., Guerra L. (a cura di), *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*, Cappelli editore, Bologna, pp. 127-130.

⁵² *Ibidem*

⁵³ Frabboni F., Guerra L. (a cura di) (1991), *La città educativa...*, cit., p. 136

divenire vero laboratorio di ricerca, forte della sua triplice funzione *culturale, educativa e comunicativa*.⁵⁴

Agenzie - il museo e la pinacoteca - che sconfinano così, divenendo attori importanti del territorio, in tutte le aree del sistema formativo integrato, ponendosi, tra l'altro, ancora una volta, in una prospettiva di educazione permanente.

B) Tra i luoghi della città vi sono, inoltre, quelli specializzati per fasce d'età, nei quali, però, è possibile promuovere incontri intergenerazionali.

*Servizi per l'infanzia*⁵⁵

Risulta difficile dare una definizione precisa di tali centri perché ogni realtà territoriale ha le sue connotazioni. Sono fondamentalmente di due tipi: "con affido" dei bambini agli educatori o "senza affido". Con la seconda tipologia facciamo riferimento ai centri giochi, agli spazi lettura, ai centri per bambini e genitori, ai centri per le famiglie, ecc. Possono rientrare in questa categoria anche le ludoteche di cui parlavamo precedentemente. Sono luoghi in cui viene promossa la cura e l'educazione dei bambini (spesso attraverso il gioco) con attenzione verso lo sviluppo della loro autonomia, delle loro capacità di socializzazione e di aggregazione, nella prospettiva di un ulteriore arricchimento delle potenzialità e delle risorse personali. Viene inoltre offerto un importante sostegno ai genitori grazie alla condivisione di problemi ed esperienze relative la crescita dei figli.

Centri giovani

⁵⁴ Martini B. (2007), *Servizi di formazione e spazi di vita sociale*, in Cerrocchi L., Dozza L. (a cura di), *Contesti educativi per il sociale*, Erickson, Trento, p. 127.

⁵⁵ Per una trattazione esaustiva dell'argomento rimandiamo al volume Manini M., Gherardi V., Balduzzi L. (a cura di) (2005), *Gioco, bambini, genitori. Modelli educativi nei servizi per l'infanzia*, Carocci, Roma.

È qui che si concentrano le maggiori occasioni di “*interazioni socio-affettive*” unite ad “esperienze di *ampliamento* e di *integrazione* delle conoscenze canoniche prescritte dentro la scuola”.⁵⁶

Due, dunque, gli obiettivi di questi centri: sviluppare le capacità relazionali, attraverso molteplici esperienze di interazione sociale e farlo perseguendo, contemporaneamente, attraverso ricerche, itinerari didattici, progetti (in laboratori, atelier, ecc...) una *alfabetizzazione secondaria*, un apprendimento, come più volte abbiamo ribadito, “superiore”, metacognitivo, da ottenere ampliando ed integrando le conoscenze di base acquisite a scuola.

*Centri anziani*⁵⁷

Sono definiti “Centri sociali ricreativi culturali”, “Centri sociali ricreativi auto-gestiti dagli anziani” o “Centri sociali anziani”. Al di là della terminologia sono strutture associative presenti nei quartieri delle nostre città in cui vi è possibilità di incontro, confronto, promozione e realizzazione di molteplici attività per gli anziani in primis, ma anche per i cittadini di tutte le età, muovendo così nella prospettiva di incontri intergenerazionali. Coordinati a livello nazionale, provvisti di un proprio statuto, sono enti che promuovono molteplici attività legate alla solidarietà e alla cooperazione (locale e nazionale), oltre a numerosi progetti: assistenza e formazione informatica, attività culturali (teatro, musica, gruppi di lettura e di scrittura, ecc), attività rivolte al benessere della mente e del corpo, iniziative editoriali (giornalini dei Centri, Riviste, ecc), iniziative estive per contrastare la solitudine degli anziani costretti a rimanere nelle città.

Gran parte dell’organizzazione e della vita di questi centri è affidata, per il momento, al volontariato. In questo senso, però,

⁵⁶ *Ibidem*, p. 235.

⁵⁷ Questi Centri saranno oggetto di riflessione teorica e di indagine empirica nella terza parte della tesi. Rimandiamo perciò a quella sezione ogni dettagliato approfondimento a riguardo, limitandoci ora solo ad un’indicazione generale sulla tipologia della struttura.

rimane aperto un problema: come si svilupperanno in futuro e su quali forme associative potranno fare affidamento per la loro sopravvivenza?

Ci occuperemo dettagliatamente di queste istituzioni, della loro organizzazione, del ruolo che ricoprono, del potenziale che rappresentano, e potrebbero ancor più rappresentare nella città odierna, cercando di rispondere anche a quest'ultimo interrogativo, nell'ultima parte della tesi.

C) Beni monumentali, itinerari artistici e naturalistici

Si collocano nella prospettiva di una città educativa che sia anche "città aperta".⁵⁸ Questo perché la città può essere "il testo più ricco e composito da cui ottenere un numero rilevante di conoscenze".⁵⁹ Molteplici sono infatti gli spunti che possono guidare l'educatore, l'insegnante, ma anche ogni singolo cittadino, alla realizzazione di percorsi che restituiscano la possibilità, al visitatore, di cogliere le molteplici forme di creatività ed espressione di cui è ricco il territorio. Si può e si deve educare anche in questa direzione.

Nei luoghi che rappresentano e raccontano la storia di una città e nei luoghi alle porte della città, ricchi di natura, dove assaporare esperienze che sappiano farci cogliere il bello di ciò che la natura ancora mette a disposizione, magari (e pensiamo alle fattorie didattiche) "elevando didatticamente l'*ambiente naturale* a manuale di conoscenza".⁶⁰

Risorse spesso deturpate che andrebbero, invece, riscoperte nel rispetto di una piena città educativa e che ogni cittadino, magari cresciuto attraverso la partecipazione che auspichiamo in futuro, attraverso la vita delle istituzioni precedentemente elencate, non può non salvaguardare, cogliendone l'enorme ricchezza e l'immenso patrimonio che rappresentano. Facendo, anche di

⁵⁸ Merlo R. (1991), *I beni itinerari artistici*, in Frabboni F., Guerra L. (a cura di), *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*, Cappelli editore, Bologna, p. 167.

⁵⁹ *Ibidem*, p. 168.

⁶⁰ *Ibidem*, p. 138.

questi territori, un'occasione di crescita personale.

In conclusione possiamo affermare che i luoghi di cui è popolato il nostro territorio (biblioteche, pinacoteche, musei, mediateche, ludoteche, centri educativi di diversa natura, beni paesaggistici, fattorie didattiche, agriturismi, ecc) sono strutture in grado di determinare in tutti coloro che le vivono (in ogni fase delle vita), un'ulteriore – continua - istruzione, una capacità di ricerca, una ritrovata creatività. Frabboni in proposito parla di vere *officine d'istruzione* (tali possono essere le biblioteche, le mediateche, le pinacoteche, ecc), di *laboratori di ricerca* (tali gli atelier di produzione teatrale, musicale, pittorica, scientifica, ecc), nel pieno sviluppo di *linguaggi espressivi-creativi* (da assaporare nelle ludoteche, nei campi gioco, nelle polisportive, ecc).

Un ambiente davvero in grado, se così organizzato e vissuto, di garantire apprendimenti monocognitivi, metacognitivi e fantacognitivi, nella prospettiva, come sempre, di un'educazione permanente.

1.2.3 La rete dei servizi socio-educativi

Dopo una rassegna delle possibili agenzie del territorio, si fa ora accenno, in generale, ai servizi socio-educativi. Servizi che fanno parte del sistema non-formale, ma con una declinazione particolare. Come le altre istituzioni, infatti, sono aperti a molteplici esigenze ed età differenti, ma promuovono particolari forme di educazione. Un'educazione che spinge gli utenti verso il proprio futuro per migliorarlo o meglio, potremmo azzardare, per "recuperarlo". Un'educazione che giunge a questo obiettivo ricostruendo un passato da ripristinare, una strada da ritrovare. Contesti che determinano, nel profondo, il benessere o meno di una comunità e che possono rendere una città veramente

educativa, nella prospettiva di molteplici orizzonti. Possiamo parlare, in modo più corretto, di veri e propri *setting* che “vanno oltre” rispetto alle istituzioni prese in considerazione nella trattazione del sistema formativo integrato e che si fanno carico ancor più, o comunque in modo differente, della progettazione esistenziale dei singoli soggetti, perché mirano anche a quelli in situazione di rischio psico-sociale: abbandono, povertà estrema, tossicodipendenza, abuso, sfruttamento, ecc. Setting che prendono vita nelle strutture socio-educative di affidamento per minori, nelle comunità terapeutiche che prevengono, educano e recuperano particolari forme di disagio psico-sociale, nei servizi residenziali o semi-residenziali per anziani⁶¹ e addirittura nella strada, raggiungendo in prima persona i cittadini.

Ma cosa si intende col termine *setting*? “In senso molto generale”, spiega Liliana Dozza, rifacendosi a sua volta alla definizione di Zucchini, “si può definire il *setting* come un’istituzione, ossia una struttura organizzata degli spazi, dei tempi, delle regole-relazioni (rapporti di potere) intercorrenti tra fornitori e fruitori di una funzione socialmente utile”.⁶²

Il *setting* è perciò un *campo fisico e mentale*⁶³: fisico perché è pur sempre una cornice, un contenitore, un contesto dato da spazi e tempi; mentale perché vi si intrecciano relazioni fondamentali in cui operatori e fruitori crescono vicendevolmente, ripensando

⁶¹Tipologie tra loro un po’ differenti, che spaziano dalla casa di riposo alla comunità, dalla casa protetta al centro diurno assistenziale. Sottolineiamo che sono strutture dedicate ad anziani parzialmente o del tutto non autosufficienti, per questo differenti da quelle (a cui abbiamo fatto cenno elencando, seppur in modo incompleto, le risorse istituzionali del territorio) e alle quali, lo si è anticipato, dedicheremo l’ultimo capitolo di questa tesi. Qui, invece, vi è la necessità di intervenire prevalentemente sulla cura dell’anziano. È bene sottolineare però che, quando possibile, comincia a nascere anche in queste strutture l’idea di una maggiore apertura al territorio, per una continua progettualità, per un sostegno che sia, ancora, in un certo senso, finalizzato all’evoluitività delle persone. Si configurano, infatti, come “Centri sociali-ricreativi-culturali” aperti a tutte le generazioni. Qui, invece, vi è la necessità di intervenire prevalentemente sulla cura dell’anziano. È bene sottolineare però che, quando possibile, comincia a nascere anche in queste strutture l’idea di una maggiore apertura al territorio, per una continua progettualità, per un sostegno che sia, ancora, in un certo senso, finalizzato all’evoluitività delle persone.

⁶² Dozza L. (2007), *Professioni educative per il sociale*, in Cerrocchi L., Dozza L. (a cura di), *Contesti educativi per il sociale*, Erickson, Trento, p. 27 – Zucchini G. (1978), *Setting psicoanalitico e istituzione psichiatrica*, in Fornari F. (a cura di), *Psicoanalisi e istituzione*, Le Monnier, Firenze, pp. 88-89.

⁶³ *Ibidem*, p. 31.

le proprie personalità, modificandole in uno scambio perenne. Portando avanti, in base agli obiettivi, un particolare progetto educativo. In definitiva, “il set-setting⁶⁴ di una struttura residenziale, semiresidenziale o socio-educativa è un campo fisico e mentale che via via si definisce e si modifica, per essere *proprio quello che serve* a quei particolari utenti ed educatori in quel particolare territorio”.⁶⁵ Di un *particolare territorio* sottolinea Liliana Dozza. Di una *particolare città*, diciamo ugualmente noi. Di quella stessa città che deve farsi educativa anche nel progettare e gestire una rete di servizi come questi. La complessità odierna, le difficoltà del nostro quotidiano, le situazioni dei nostri territori, creano un senso di impotenza nel muoversi verso una simile direzione. Invece l’ottica da seguire, e che accompagna queste pagine, è quella di un impegno che si faccia “promozione umana”⁶⁶ nella prospettiva di una autentica promozione territoriale affinché “la memoria collettiva della gente la riconduca nel tempo all’immagine del proprio protagonismo nella costruzione di un pezzo della storia della comunità”.⁶⁷ Cittadini, perciò, che partecipano attivamente e lo fanno per il proprio territorio. Per tutti gli abitanti, per le loro esigenze, le più disparate. Per risolvere situazioni problematiche attraverso un cambiamento consapevole e progettato. Per dare vita ad una comunità educativa, ad una rete di servizi in grado di rinnovarsi e, presupposto fondamentale, di collegarsi. Ma come procedere concretamente nella costituzione di una tale rete e nella sopravvivenza di tali contesti? Marcato suggerisce di tenere ben saldi almeno sei punti⁶⁸:

⁶⁴ Liliana Dozza spiega che “setting è un termine inglese che deriva dal verbo *set*: la radice indoeuropea di *set* è *sta* (che designa la stabilità) e ci rimanda a *istituire* (*in-statuere*) e *istituzione*. Significa organizzare, mettere a punto, disporre, stabilire e stabilizzare qualcosa. Il *setting* ha a che vedere con l’attività di fissare le condizioni di funzionamento di una cosa o di una situazione introducendo parametri di continuità e di regolarità; ha a che vedere con tutto ciò che costituisce il *contenitore*, la *cornice*, il *confine organizzativo* in cui una cosa o un’attività umana viene disposta. *Set* o *assetto* è l’ossatura procedurale (p.27).

⁶⁵ *Ibidem*, p. 33.

⁶⁶ Marcato B. (2007), in Cerrocchi L., Dozza L. (a cura di), *Contesti educativi per il sociale*, Erickson, Trento, p. 89.

⁶⁷ *Ibidem*

⁶⁸ *Ibidem*, pp. 94-98.

- 1) individuare nel territorio gli elementi di continuità, ma anche di rottura con il passato. Ciò significa collocare consapevolmente nel contesto, in quelli che sono i suoi processi, l'intervento educativo. Questo per far perno su ciò che già c'è e funziona e per sapere dove occorre andare oltre.
- 2) Essere consapevoli del fatto che difficilmente l'idea iniziale si realizzerà come è stata ipotizzata e pianificata. Troppi fattori imprevisti e soggetti al cambiamento: nuovi programmi, ulteriori problematiche, risorse umane ed economiche non più disponibili, ecc.
- 3) Essere in grado, proprio a causa di quanto appena osservato, di continuare a credere nelle idee iniziali che animano il progetto e, soprattutto, nelle relazioni tra le persone. Relazioni che si fondano su motivazioni comuni, su un progetto di costruzione della realtà.
- 4) Fare continuamente ricerca. Continue esperienze, nuove elaborazioni di teorie. Il tutto nel quadro di una costante evoluzione.
- 5) Saper sostenere il fatto che non sempre vi siano risultati visibili ed imminenti soddisfazioni.
- 6) Saper inoltre, proprio per questo, rimettersi costantemente in gioco e procedere oltre.
Sfide e utopie, ancora una volta.

1.3 Le città educative: documenti, progetti, iniziative internazionali e nazionali. Soprattutto infanzia?

I documenti internazionali e nazionali che si occupano di *città educativa*, delineano una tipologia attenta all'intera comunità cittadina - dall'infanzia agli anziani - oppure emerge un'attenzione particolare per una specifica fase della vita?

Cerchiamo, alla ricerca di una risposta, di analizzare da vicino alcuni documenti di importanza internazionale e iniziamo, per ordine espositivo, rivolgendo lo sguardo ai cittadini di domani: i bambini. Con la nascita dell'attenzione nei loro confronti. Un'attenzione che nasce con una presa di coscienza: la stessa di cui parla Mumford. Come ricorda, infatti, Tonucci⁶⁹, nell'editoriale del primo numero della Rivista "Urbanistica", nel 1945, Mumford sottolineava come la città si fosse dimenticata dei suoi cittadini, a partire proprio dai bambini. Lui prevedeva una pianificazione urbanistica che evocasse "intimità" e "protezione", ma che, allo stesso tempo, garantisse di poter usufruire, per il loro piacere e per la loro crescita, dell'ambiente circostante. Abitazioni da costruire in zone dove vi fosse un luogo di ritrovo per le madri e i loro piccoli, per permettere alle prime, eventualmente, di lavorare avendo la possibilità di controllare i bambini alle prese coi loro giochi. Un ambiente, magari, adibito con sabbia, pietre, rami, elementi della natura, ecc, al fine di favorire creatività e fantasia. Un vero "campo giochi" in cui muoversi in libertà, creando giochi collettivi.⁷⁰ Tutto questo non è mai stato messo in pratica.

E nel corso del XX secolo la città ha rinunciato sempre più ad essere un luogo di incontro per i bambini, separando e specializzando gli spazi: posti diversi per persone diverse, posti diversi per funzioni diverse. Una somma di luoghi specializzati e una città che come "ecosistema" non esisteva e non esiste più.

Questo per ottimizzare (se di ottimizzare si tratta) i tempi e cadenzare ancor di più le proprie giornate. Tutto pensato e programmato anche per lo stesso bambino. Ma pensato e "imposto" dall'adulto, con lo sguardo dell'adulto.

Un parco uguale all'altro e all'altro ancora. Attrezzati, da un lato, ma con la impossibilità di avere libertà. Una città, per questo, suggerisce ancora Tonucci, pensata in primis per l'uomo

⁶⁹ Tonucci F. (2005), *La città dei bambini*, Laterza, Roma-Bari.

⁷⁰ Mumford L. (1945), *La pianificazione per le diverse fasi della vita*, in "Urbanistica", 1.

maschio, adulto, ricco, lavoratore: per il vero elettore “forte”. E un bambino, di conseguenza, per anni dimenticato in una città che lo ingloba senza coinvolgerlo. Una città che nel corso del secolo appena trascorso ha preso l’adulto come “parametro”. Solo l’adulto e non il bambino. Solo l’adulto e non l’anziano. Non quel bambino che nel corso degli anni è stato sempre più caratterizzato dall’esser figlio unico, con una vita in larga parte trascorsa tra le mura domestiche e tra le mura dei suoi molti “impegni” scolastici ed extrascolastici.⁷¹

Per questi e per molti altri motivi, grazie ad una presa di coscienza dei governi, negli anni si sono predisposte leggi, piani d’azione, progetti che mutassero questa situazione.

Vediamo nel dettaglio i principali provvedimenti.

Alla fine del secolo appena trascorso, il primo importante passo. Nel 1990 si tenne a Barcellona il I Congresso internazionale delle Città educative. Le città parteci sottoscrissero una Carta nella quale vennero raccolti i principi fondamentali e le scelte necessarie al fine di una promozione e di una realizzazione di una autentica “città educativa”. Ad oggi più di 300 città hanno sottoscritto la Carta, impegnandosi a prendere consapevolezza di quanto ogni singola decisione, ogni singola attività e progetto di una città e della sua amministrazione ricada sul modo di pensare, di convivere, di essere dei propri cittadini. In particolare l’essere e il divenire dei cittadini più piccoli. Ci si è così resi conto dell’importanza di una pianificazione urbana adeguata e alleata di una formazione continua. Una pianificazione complice della potenziale funzione educativa della città. Uno spazio fisico attento alle esigenze ludiche e ricreative, caratterizzato dalla presenza di attrezzature e servizi adeguati per lo sviluppo sociale, morale e culturale dei bambini e dei giovani. Per comprendere meglio la portata dell’iniziativa, analizziamo i nuclei portanti della *Carta delle Città educative*.

⁷¹ Tonucci F. (2005), *La città dei bambini*, Laterza, Roma-Bari.

La Carta delle Città educative.

Facciamo qui riferimento all'ultima versione che venne stilata a Genova nel 2004.⁷² La prima versione, infatti, venne revisionata in occasione del III Congresso (Bologna, 1994) e successivamente durante quello di Genova.

Il motivo di tali revisioni è da attribuire al costante insorgere di sfide e necessità sociali. Nella parte conclusiva della stessa Carta, infatti, si legge che la stessa sarà sempre più ampliata “con quegli aspetti che la rapida evoluzione sociale richiede in futuro”.

Vediamo nel dettaglio. Nella Premessa si sottolinea l'importanza che riveste la città per la formazione integrale dell'uomo. La città ha, secondo quanto scritto, “potere di essere un agente educativo permanente, plurale e poliedrico, capace di contrastare i fattori diseducativi (...) il suo obiettivo costante sarà quello di apprendere, intercambiare, condividere e, quindi, arricchire la vita dei suoi abitanti”. Per questo “si occuperà prioritariamente dei bambini e dei giovani, ma con volontà decisa verso il coinvolgimento di persone di tutte le età nella formazione permanente”. La città viene così investita di un fondamentale potere educativo a favore di tutti i suoi abitanti, nessuno escluso, nella prospettiva, si legge in seguito, di una possibile “armonia tra identità e diversità”, senza ricercare “soluzioni unilaterali”, ma accettando “la contraddizione” e proponendo “processi di conoscenza, dialogo e partecipazione come cammino adatto a convivere nella e con l'insicurezza”.

Bambini, adolescenti e adulti, tutti con la stessa necessità di formazione. Si legge, infatti che “bambini e adulti appaiono, all'inizio del XXI secolo, bisognosi allo stesso modo di un'educazione permanente, di una formazione sempre rinnovata”.

Addentrando poi nel documento, analizzando uno ad uno i principi, viene delineata una città dai molteplici ruoli: rivolta verso un'educazione che sia, come si è detto, permanente (art. 1), rivolta alla comprensione e alla diversità (art. 2), promotrice,

⁷² Carta delle città educative 2004 – Assessorato alla Cultura e al Progetto Città Educativa – Comune di Genova - www.aice2004.comune.genova.it.

allo stesso tempo, del dialogo tra generazioni (art. 3). Una città capace di farsi scenario di politiche educative ampie che sappiano integrare tutte le forme di educazione formale, non formale ed informale (art. 5), nella prospettiva, come abbiamo più volte ribadito, di un compiuto sistema formativo integrato. Tra gli impegni preliminari che la città si assume, vi è quello, fondamentale, di “preservare e presentare la propria complessa identità” (art. 7), alimentando in tal proposito, “la partecipazione cittadina a partire da una prospettiva critica e corresponsabile” (art. 8). Nel concreto, per garantire una buona qualità della vita, ci si propone di realizzare un migliore ordinamento dello spazio urbano a favore di più relazioni, giochi, divertimenti, predisponendo attrezzature e spazi per tutti, con una speciale attenzione all’infanzia e all’adolescenza (art. 10). Si devono, per questo, promuovere numerose proposte “ricreative, culturali, informative...” (art. 13) rivolte ai bambini e agli adolescenti. Da non trascurare iniziative volte alla formazione delle famiglie e degli educatori, per tutti coloro che ricoprono, nella città, funzioni educative e che si occupano – attivamente e quotidianamente - di infanzia. Notevole importanza ricopre la promozione dell’*associazionismo* in grado di “canalizzare azioni al servizio della comunità e ottenere e diffondere informazioni, materiali e idee per lo sviluppo sociale, morale e culturale delle persone” (art. 18). Partecipazione, rispetto e tolleranza, sono le guide di questa Carta, anche a favore dei nuovi arrivati “che hanno diritto a sentire con libertà la città come propria” (art. 16).

Abitanti, quelli della “città educativa” che dovranno, grazie a tutto questo vivere la prospettiva di “occupare un posto nella società” (art. 15). E adoperarsi, aggiungiamo noi, affinché la città divenga “educativa” in tutte le sue forme.⁷³

⁷³ Per assicurare il rispetto dei principi enunciati nella Carta delle Città Educative (Dichiarazione di Barcellona), venne inoltre stilato, dalle città che facevano parte di questa Associazione internazionale, uno Statuto secondo il quale l’AICE - Associazione Internazionale delle Città Educative - “si costituisce come un organismo permanente di collaborazione tra le amministrazioni locali desiderose di assicurare il rispetto dei principi

Altri due importanti documenti internazionali con un interesse per la città, stilati nell'ultimo decennio del secolo scorso, sono l'Agenda di Rio de Janeiro (1992) e l'Agenda di Habitat II (1996). Vediamo nel dettaglio.

Agenda 21 di Rio de Janeiro (1992)

L'Agenda 21 costituisce il "programma di azione" della Comunità internazionale (Onu, Stati, Governi, Ngo, settori privati) in materia di ambiente e sviluppo per il 21° secolo. È un documento di 800 pagine che parte da questa premessa: le società umane non possono continuare la strada finora percorsa, aumentando il gap economico tra le nazioni e tra gli strati di popolazione all'interno delle nazioni stesse, incrementando la povertà, la fame, le malattie e l'analfabetismo, provocando il deterioramento degli ecosistemi dai quali dipende il mantenimento della vita sul pianeta. È necessario cambiare direzione, impegnandosi verso il miglioramento degli standard di vita, proteggendo e gestendo meglio l'ambiente al fine di un futuro più sano e più sereno per l'intera umanità.

Per questo, nel capitolo 28 dell'Agenda 21 i leader del mondo invitavano tutte le autorità locali ad intraprendere il processo consultivo con le loro popolazioni, al fine di cercare il consenso su una Agenda 21 Locale entro il 1996. Si trattava di uno sforzo comune all'interno di una città per raggiungere il massimo del consenso tra tutti gli attori sociali riguardo la definizione e l'attuazione di un Piano di azione ambientale da avviare entro il 2000, ma che guardasse al 21° secolo. Il concetto di agenda 21 locale si riferiva, in questo modo, sia al processo di definizione degli obiettivi ambientali, sia al processo di costruzione delle

enunciati nella Carta delle Città Educative (art. 3)". Tra gli scopi principali vi è ovviamente quello di "dialogare e collaborare" con governi e istituzioni internazionali relativamente ai problemi educativi di interesse, di promuovere possibili scambi e iniziative tra le città associate, organizzando incontri internazionali con cadenza regolare (art. 3). Tra i doveri (art. 7) vi è quello di rispettare, come si sottolineava anticipatamente, i principi contenuti nella Carta delle Città Educative.

condizioni per metterli in pratica: consenso, interesse, sinergie, risorse umane e finanziarie. Un'Agenda 21 locale come propria filosofia di fondo, come processo partecipativo e democratico che coinvolgesse tutti i settori nella sua definizione e attuazione.

Agenda di Habitat II (1996)

Come il precedente documento, vi è qui un interesse per i problemi ambientali legati al tema degli insediamenti umani, legati alle metropoli odierne. Città che ricoprono un ruolo significativo nello sviluppo, che offrono importanti economie di scala nell'offerta di posti di lavoro, di abitazioni, servizi e sono rilevanti centri di produttività e di sviluppo sociale. Tuttavia la pressione di questa rapida crescita della popolazione urbana è causa dei drammatici problemi di cui sopra: povertà, condizioni abitative precarie, congestione, scarsità dei servizi di base, infrastrutture fatiscenti, ecc. Almeno 600 milioni di persone vivono, per questo, in situazioni pericolose per la salute e per la vita e quasi il 50% di queste sono bambini.

La Conferenza Habitat II ha così focalizzato l'attenzione sull'esigenza di uno sviluppo urbano sostenibile e sulla necessità, per migliorare la qualità della vita nelle aree urbane, di fare sforzi per ridurre la povertà ed i rischi ambientali dei settori più vulnerabili della società. Tutto questo nel rispetto dell'infanzia, partendo dall'assunto che "le città progettate per e con i bambini sono migliori per tutti, costituiscono un arricchimento per tutta la società".

L'Italia, coinvolta anch'essa in questo quadro internazionale, ha, nel corso degli anni, promosso numerose iniziative.

Vediamo nel dettaglio, partendo dalle riforme legislative a riguardo.

Legge n. 285 del 28 agosto 1997 – Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza

Con questa legge viene istituito un fondo nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, finalizzato alla realizzazione di interventi a livello nazionale, regionale e locale per promuovere la socializzazione dell'infanzia e dell'adolescenza, finanziando progetti che prevedano la tutela dei minori attraverso la preparazione e il sostegno alla relazione genitore-figli (art. 4), *realizzando servizi ricreativi ed educativi per il tempo libero* (art. 6), azioni multiple per promuovere i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza valorizzando le differenze di genere, culturali ed etniche *migliorando così l'ambiente urbano e la sua fruizione da parte dei propri abitanti*. Si legge, infatti, nell'articolo 7, la necessità di promuovere: "a) interventi che facilitano l'uso del tempo e degli spazi urbani e naturali, rimuovono ostacoli nella mobilità, ampliano la fruizioni di beni e servizi ambientali, culturali, sociali e sportivi; b) misure orientate alla promozione della conoscenza e dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza presso tutta la cittadinanza ed in particolare nei confronti degli addetti a servizi di pubblica utilità; c) misure volte a promuovere la partecipazione dei bambini e degli adolescenti alla vita della comunità locale, anche amministrativa". Contribuendo, anche in questo modo, alla realizzazione di una *città educativa*.

Piano d'Azione del Governo italiano per l'Infanzia e l'Adolescenza, 27/4/1997.

Con questo Piano si vuole impostare una strategia globale per lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva, con un approccio che assicuri una valida collaborazione tra gli organi dello Stato e gli enti locali per provvedere alla mancanza di un coordinamento efficace delle attività delle pubbliche amministrazioni (valga sia per il livello nazionale, sia per il livello locale). L'obiettivo principale è, ancora una volta, quello di garantire misure che possano migliorare la qualità della vita urbana, nel rispetto delle esigenze dei bambini e delle bambine, attraverso spazi pensati per loro e tempi che favoriscano il rapporto coi genitori e la famiglia.

Il Piano risulta un vero strumento di applicazione e di

implementazione della Convenzione sui Diritti del fanciullo (20/11/89), resa esecutiva in Italia con la legge n. 176 del 27/5/91. Un Piano per ribadire l'importanza del minore, l'importanza delle sue relazioni sociali e ambientali. Un piano per il benessere relazionale, per la crescita personale e sociale delle future generazioni di cittadini e cittadine.⁷⁴

Ma gli obiettivi sono anche altri: dal promuovere una possibile intergenerazionalità al contrasto della povertà, dalla promozione di una società multiculturale alla tutela e garanzia dei diritti di tutti i cittadini. Con l'obiettivo di creare, da sfondo e da supporto, una rete di servizi integrati.

Decreto del 3 agosto 1998 – Istituzione del riconoscimento di Città sostenibili delle bambine e dei bambini.

A seguito delle normative internazionali e nazionali sopra citate, nel 1998 viene istituito il riconoscimento delle “Città sostenibili delle bambine e dei bambini”, da assegnarsi ai Comuni italiani, con più di 15.000 abitanti, e che vengono valutati secondo criteri precisi e attinenti a quanto riportato nella Convenzione ONU, nella Carta delle Città Educative, nei molteplici progetti internazionali (Agenda 21, Habitat II,...). I Comuni devono dimostrare il loro impegno in questo senso, il carattere innovativo dei progetti, le specifiche iniziative relative all'area ambientale, il coinvolgimento di minori nelle attività e nelle iniziative proposte (così come prevede l'articolo 12 della Convenzione), la volontà politica dell'amministrazione, ecc, attraverso una dettagliata documentazione da inoltrare, poi, ad una apposita Commissione giudicatrice.

I parametri, suddivisi in aree - *ambientale, culturale e*

⁷⁴ Anche per questo, nell'anno in corso 2008/2009, è stato predisposto un “nuovo” Piano d'Azione, caratterizzato da tre elementi innovativi, di discontinuità: 1) partecipazione civica e sociale dei bambini e delle bambine e relativo riconoscimento della loro cittadinanza; 2) rispetto della cultura della differenza di genere; 3) volontà di costruire un processo di accompagnamento e di monitoraggio permanenti del Piano, così da favorirne una corretta applicazione e valutazione (Centro Nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza).

istituzionale presentano relativi indicatori quantitativi e qualitativi. Vediamo.

1) Per quanto riguarda i *parametri ambientali*, si fa riferimento:

- alla possibilità di ridurre l'inquinamento atmosferico e acustico, attraverso la costruzione di barriere a tutela di edifici scolastici e dei campi gioco;
- alla possibilità di rendere gli spazi fruibili senza insormontabili barriere architettoniche, attraverso l'eventuale recupero di spazi esterni condominiali e di edifici scolastici per realizzare locali ad uso comune per eventuali iniziative;
- al potenziamento delle aree verdi in base al rapporto mq/abitanti (parchi, verde pubblico attrezzato, verde sportivo attrezzato);
- all'attivazione di programmi per l'interazione uomo/ambiente (programmi per l'educazione ambientale);
- al miglioramento della mobilità attraverso la realizzazione di percorsi sicuri (piste ciclabili, oasi pedonali, segnaletica stradale indirizzata all'infanzia).

2) Per quanto riguarda i *parametri culturali*, si fa riferimento:

- alla promozione di incontri attraverso l'organizzazione di feste, fiere, manifestazioni *per e con* i bambini;
- alla valorizzazione e alla storicizzazione degli spazi attraverso programmi specifici sul territorio (es. "adozione" di spazi, ecc).

3) Per quanto riguarda i *parametri istituzionali*, si fa riferimento:

- all'impegno collettivo sui temi della convenzione sui diritti dell'infanzia;
- all'investimento della spesa pubblica a favore dell'infanzia;
- alla formazione degli educatori;
- alla realizzazione di campagne di sensibilizzazione per l'opinione pubblica.

I parametri devono inquadrare l'andamento della città nel tempo, prima e dopo le iniziative, per monitorare il cambiamento a

favore dell'infanzia che vi abita.⁷⁵

Quanto sin qui delineato è parte dello scenario legislativo che fa da sfondo a plurime iniziative, campagne, percorsi educativi promossi da Associazioni locali e nazionali (dal wwf all'arciragazzi, da legambiente a legacoop,..). Il tutto al fine di creare un importante progetto italiano che rappresenti una presa di coscienza politica, una precisa e concreta intenzione di trasformare la vita quotidiana dei cittadini. Di migliorarla. Città da riconquistare, territori da riqualificare. Nuovi tempi e nuovi spazi nei quali inserire la discriminante "bambini e bambine". Nuove città che imparano dai bambini e bambini che "misurano" la qualità della città, divenendone essi stessi indicatori di qualità. Leggi e provvedimenti, processi di autoregolamentazione sociale da promuovere per innestare ed avviare, consapevolmente, una nuova stagione della pianificazione urbana. Nuovi paradigmi di sperimentazione.

Pur trattandosi di un argomento così vasto, si è cercato di sottolinearne almeno i punti principali.⁷⁶

Citiamo a questo punto l'esperienza della stessa Bologna.

È proprio questa città, lo abbiamo visto, nel 1994, ad ospitare il III Congresso internazionale delle Città Educative (ricordiamo

⁷⁵ Dall'anno 2001 il Ministero dell'Ambiente e della tutela del Territorio ha rinnovato l'istituzione del Riconoscimento diventato Premio per il "Migliore progetto per una città sostenibile delle bambine e dei bambini" e del Premio "Iniziativa più significativa per migliorare l'ambiente urbano con e per i bambini" con la formazione di due graduatorie distinte per i comuni con popolazione fino a 50.000 abitanti e per quelli con popolazione da 50.001 abitanti ed oltre. Il decreto prevedeva l'istituzione del Registro delle buone pratiche pubblicato a cura del Ministero dell'Ambiente per raccogliere e diffondere le iniziative più significative ed efficaci attuate dai comuni italiani.

⁷⁶ Per un quadro completo è possibile fare riferimento al sito www.cittasostenibili.minori.it.

Il sito oltre a fornire una vasta documentazione di progetti, iniziative, normativa di riferimento, offre la possibilità di accedere ad una nutrita banca dati strutturata in quattro archivi (progetti, attività, documenti, enti), in modo da rendere maggiormente consapevoli e coscienti i soggetti coinvolti o, magari, interessati alla realizzazione degli interventi. Non vi è dubbio che una buona circolazione di informazioni può essere già un ottimo punto di partenza per stimolare il confronto, fornire materiale, favorire la nascita di nuove iniziative. Supportate dall'esempio di esperienze vincenti.

che il primo si era tenuto a Barcellona e il secondo Göteborg). In questa occasione venne formalizzata la costituzione in Associazione di 331 governi locali di 34 paesi con l'intento di scambiarsi idee, cooperare e diffondere lo sviluppo di buone pratiche ispirandosi ai principi della Carta. Ed è a Bologna che in questi anni del nuovo millennio prende il via, in collaborazione con l'Alma Mater Studiorum, Università di Bologna, il progetto "Bologna Città Educativa", col compito di sfidare, anche nella nostra città, i nuovi cambiamenti territoriali, rispondendo alle nuove esigenze, promuovendo una rete tra realtà pubbliche e private operanti nell'ambito extrascolastico. Un Progetto rivolto a tutti i cittadini del territorio bolognese, affinché siano indirizzati verso una nuova cultura cittadina, verso un'idea di cittadinanza che comprenda in sé l'idea di quell'educazione permanente più volte sottolineata e che campeggia tra i principali obiettivi della Pedagogia.

Il Progetto "Bologna Città Educativa" è consultabile, in forma integrale, sul sito del settore Istruzione e Politiche delle Differenze all'indirizzo <http://www.comune.bologna.it/istruzione/>. Quello che, però, ci preme qui sottolineare è che questo progetto pone al centro l'idea di Formazione e la sua importanza inglobandola nel territorio, in un territorio che già dagli anni '80 si era imposto come protagonista attraverso il Progetto Scuola Territorio; un Progetto promosso dal Comune e che, grazie alla presenza di molte aule didattiche decentrate, si adoperava per una scuola non più isolata dal proprio contesto territoriale, ma arricchita e migliore grazie alle opportunità offerte dalla propria realtà cittadina. Questo progetto, così saldo nell'intenzione di una formazione permanente, di percorsi volti alla promozione di interculturalità, si è posto come la naturale base del progetto Formazione Territorio, che estende l'attenzione dagli allievi delle scuole a tutte le persone (senza distinzione di età, di genere, di nazionalità, ecc) della città. Un Progetto per il nuovo secolo, per

l'odierna metropoli caratterizzata da nuove politiche, nuovi impegni mondiali, nuove trasformazioni sociali, culturali, economiche e, non per ultimi, nuovi impegni pedagogici in grado di costruire una nuova cultura di cittadinanza in una significativa "rete" cittadina. Una rete cittadina educativa.

Per riuscire nell'intento il Comune ha un ruolo di promotore dell'integrazione tra le agenzie del territorio. Obiettivi comuni e presa di coscienza della responsabilità che si ha verso la nuova città. Così il Comune si propone come regia di un progetto che vede coinvolti esperti e specialisti che compongono un Comitato Scientifico; rappresentanti del Comune, dell'Università, degli Enti pubblici e delle Associazioni che confluiscono, invece, in un Comitato di Coordinamento; dirigenti, pedagogisti del Comune e docenti della Facoltà di Scienze della Formazione compongono il Coordinamento Formativo col compito di promuovere sviluppo e formazione professionale degli operatori impegnati sul campo nel Progetto. Una grande rete di operatori, dunque, che si muove verso un unico obiettivo: una città educativa.

Concludendo, possiamo affermare che i documenti internazionali e nazionali che abbiamo analizzato, presentano tutti un interesse comune verso la realizzazione di una compiuta *città educativa* in senso lato, ma poi i riferimenti, le concrete iniziative, le ricadute sul territorio, sembrano prestare maggiore attenzione alla prima fase della vita, all'infanzia.

Gli interventi sono, allora, soprattutto a favore dei cittadini di domani? Rispondendo alla domanda dalla quale siamo partiti, pare sia così. Dato apprezzabile e che fa sicuramente ben sperare in un futuro migliore, ma pur consapevoli dell'importanza di tale attenzione e pienamente concordi sulla necessità di salvaguardare l'infanzia in primis, ci domandiamo, allo stesso tempo, quali siano concretamente gli investimenti, invece, per i cittadini – adulti e soprattutto anziani - di oggi.

Pedagogicamente - questa l'ipotesi che ci sorregge dall'inizio della tesi e l'obiettivo che ci guida - il territorio e le agenzie che lo costituiscono, dovrebbero promuovere un'educazione permanente e garantire a tutti, allo stesso tempo, la possibilità di far parte attivamente della propria città. Anche ai cittadini anziani.

“Perché ogni gradino della nostra esistenza ha le sue esigenze particolari che possono essere soddisfatte solo quando le necessità coordinate di altri gruppi di età siano prese in considerazione”.⁷⁷

1.4 Una città su misura...per tutte le età

I cittadini anziani quale posto occupano – concretamente - tra le attenzioni degli Stati, delle regioni, delle province e dei singoli comuni? Le città, quantomeno quelle italiane, come affrontano il problema? E, ancor prima, se lo pongono? Una città, non solo quella ideale alla quale tendiamo, può essere su misura per tutte le età? Questo il centro delle nostre riflessioni: città e rapporto con gli anziani, anziani e loro coinvolgimento della/nella città.

Tonucci, autore più volte citato grazie alla sua costante attenzione nei riguardi dei bambini e della “loro” città, sottolinea la necessità di considerare gli anziani come importanti alleati delle odierne metropoli. E in qualità di alleati, da non escludere mai.

Alleati per la città, per il benessere nostro, per il benessere loro. Ma a questo ancora poco si pensa. Quello che, invece, ci si impegna costantemente a fare è dare “risposte pensate non per i loro destinatari naturali, ma per i cittadini adulti, per quelli che i vecchi debbono custodirli, per i cittadini forti”.⁷⁸

⁷⁷ Mumford L. (1945), *La pianificazione per le diverse fasi della vita*, in “Urbanistica”, 1, da Tonucci F. (2005), *La città dei bambini*, Laterza, Roma-Bari, p. 225.

⁷⁸ Tonucci F. (2005), *La città dei bambini*, Laterza, Roma-Bari, p. 70.

Una città che, sembrerebbe, pur riuscendo ad adoperarsi per le generazioni del futuro, non guarda con attenzione alle generazioni del passato, alle generazioni che per sentirsi ancora utili e attive e, viceversa, non sentirsi sole e abbandonate, hanno bisogno di essere “vecchie” insieme a quelle che non lo sono.⁷⁹ Insieme alle nuove generazioni.

Tonucci tocca il cuore della questione: quello che consideriamo come “allarme” anziani, va ribaltato in “risorsa” anziani.⁸⁰ Questo quello che si vorrebbe sottolineare e dimostrare nell’ultima parte della tesi.

La presenza degli anziani nei giardini, nelle strade, nei quartieri, nelle città, infatti, rappresenterebbe una garanzia per tutti, dai bambini agli adulti. Sarebbe una risorsa per la cittadinanza intera. E per gli anziani significherebbe “vivere con qualità” una particolare stagione della vita.

Torniamo, ancora una volta, alla già citata *Pianificazione per le diverse fasi della vita*⁸¹ di Mumford. Qui lo studioso offre una teorizzazione della pianificazione urbana, muovendo dal principio per cui l’urbanistica deve provvedere ad un *ambiente adatto e congruo ad ogni fase della vita*.

Lo abbiamo visto per l’infanzia. Nel caso degli anziani, Mumford inizia muovendo quella che è ancora oggi la nostra principale critica: “forse nessuna fase della vita è stata tanto negletta dalla nostra civiltà e anche dall’urbanistica, quanto la vecchiaia”. E, lo ribadiamo, le sue parole risalgono al 1945.

Mumford, più di sessanta anni fa, come oggi Tonucci, sottolineava che gli anziani possono – e devono - continuare a svolgere funzioni sociali importanti, ad avere la possibilità di essere un prezioso aiuto per la comunità tutta.

Lui ipotizzava unità abitative a pianterreno, vicine alla propria famiglia, così da poter offrire aiuto e, allo stesso tempo riceverlo

⁷⁹ *Ibidem*, p. 71.

⁸⁰ *Ibidem*

⁸¹ Mumford L. (1945), “La pianificazione per le diverse fasi della vita”, in *Urbanistica*, 1.

se necessario. Al fine di promuovere quella intergenerazionalità che vorremmo fosse la chiave anche della nostra società, seppur diversa da quella di mezzo secolo fa.

E, proprio in questo suo essere diversa, forse ancor più bisognosa di costruire rapporti in questa direzione. Perché il numero degli anziani è aumentato, la famiglia ha assunto caratteri differenti e il nucleo familiare, da più generazioni “sotto lo stesso tetto”, quali erano un tempo, si è ridotto a due.

Proviamo ora ad analizzare, nuovamente, alcuni dei documenti presi in considerazione nel paragrafo precedente. Questa volta, però, con un’attenzione particolare all’ultima fase della vita.

Iniziamo dalla *Carta delle città educative* nella quale si legge che la prospettiva di occupare un posto nella società è un diritto di tutti i cittadini, quindi, desumiamo, degli stessi anziani, i quali però, di fatto, non vengono mai nominati. I riferimenti a questa generazione si possono, infatti, solo evincere da alcuni articoli. Vediamo.

- Articolo 1: si promuove l’idea di una fondamentale “formazione permanente”;
- articolo 3: si sottolinea uno dei principali compiti della città educativa, ossia quello di promuovere “il dialogo tra generazioni” anche grazie all’“utilizzo positivo delle rispettive capacità e valori propri delle diverse età”;
- articolo 8: si prende in considerazione la necessità di una pianificazione urbanistica in grado di “agire contro la segregazione di generazioni”.

In generale, nella Carta, ogni riferimento è rivolto agli “abitanti” della città educativa. A “generazioni” e “diverse età” che a volte vengono declinate in “bambini e adolescenti”, ma mai in “anziani”. Conseguentemente, anche se ci si pone l’obiettivo di una città educativa per tutta la comunità, il pieno benessere pare

possa essere raggiunto soffermando l'attenzione proprio a partire dall'infanzia. Lavorando per migliorare la città in questa direzione.

Procediamo la nostra indagine, prendendo in considerazione l'*Agenda di Habitat II* (1996).

In questo caso l'esigenza è quella di uno sviluppo urbano sostenibile, della sua necessità e ricerca, al fine di migliorare la qualità della vita nelle aree urbane, riducendo povertà e rischi ambientali dei settori più vulnerabili della società. Tutto questo, si legge, nel rispetto dell'infanzia, partendo dall'assunto che “le città progettate per e con i bambini sono migliori per tutti, costituiscono un arricchimento per tutta la società”. Ancora un giusto riferimento all'infanzia. Non possiamo, però, non ampliare l'affermazione e ritenere che anche una città progettata per e con gli anziani, possa essere migliore e costituire ancor più un arricchimento per tutta la società.

Discorso a parte merita il *Piano d'Azione del Governo italiano per l'Infanzia e l'Adolescenza*, 27/4/1997. Nello stralcio del Piano d'Azione 1996/97 si legge che tutto è finalizzato all'espressione di città “amiche dell'infanzia”, alla partecipazione di bambini, alla sostenibilità urbana infantile. Tutto è volontariamente finalizzato all'infanzia e non c'è da sorprendersi se tutta l'attenzione è riservata a questa età della vita: il Piano nasce con questa prerogativa, questa è la sua mission.

Una nota, però. L'intergenerazionalità di cui si parla (nel “nuovo Piano” 2008/09) è in relazione solo al rapporto figli-genitori. Si legge che “la famiglia va valorizzata come risorsa” promuovendo progetti che facciano perno su questa relazione educativa: sostegno alla famiglia, consultori, potenziamento di affidamento e adozione, investimento su esperienze di mutuo aiuto.

Ma non vi è alcun riferimento alle generazioni “altre” della

famiglia: i nonni e il loro importante ruolo sociale. Nonni fondamentali per promuovere vere situazioni di “comunità educante”.

Nonni di cui parleremo nel dettaglio nel capitolo dedicato agli anziani.

A nostro parere sarebbe interessante rintracciare nella città dei parametri relativi anche alla qualità della vita degli anziani, magari partendo dalle principali coordinate introdotte dal decreto relativo al riconoscimento di “Città sostenibili delle bambine e dei bambini”. I parametri, suddivisi in aree - *ambientale, culturale e istituzionale*, come abbiamo visto nel precedente paragrafo, potrebbero essere trasposti, al fine di migliorare la qualità della vita anziana.

1) Per quanto riguarda i *parametri ambientali*, si potrebbe fare riferimento:

- alla realizzazione di spazi da rendere fruibili senza insormontabili barriere architettoniche, attraverso l'eventuale recupero di spazi esterni condominiali e di edifici comunali per realizzare locali ad uso comune per eventuali iniziative;
- al potenziamento di aree verdi in base al rapporto mq/abitanti (parchi, verde pubblico attrezzato, verde sportivo attrezzato);
- all'attivazione di programmi per l'interazione uomo/ambiente (programmi per l'educazione ambientale);
- al miglioramento della mobilità, attraverso la realizzazione di percorsi sicuri (piste ciclabili, oasi pedonali, migliori collegamenti casa/supermercati - casa/centri anziani, ecc).

2) Per quanto riguarda i *parametri culturali*, si potrebbe fare riferimento:

- alla promozione di incontri, attraverso l'organizzazione di feste, fiere, manifestazioni *per* e *con* gli anziani;
- alla valorizzazione e alla storicizzazione degli spazi attraverso programmi specifici sul territorio (es. “adozione” di spazi per particolari iniziative, ecc).

3) Per quanto riguarda i *parametri istituzionali*, si potrebbe fare riferimento:

- all'impegno collettivo sui temi di prevenzione/aiuto della popolazione anziana;
- all'investimento della spesa pubblica a favore dei centri anziani;
- alla formazione degli educatori in questo senso;
- a campagne di sensibilizzazione per l'opinione pubblica.

Anche in questo caso, come per l'infanzia, i parametri potrebbero inquadrare l'andamento della città nel tempo, prima e dopo le iniziative, per monitorare il cambiamento a favore degli anziani che vi abitano.

Di più. I parametri riferiti ai bambini e riferiti agli anziani, potrebbero incrociarsi e sommarsi: la qualità della città dipende anche dalla possibilità di vivere i luoghi in dimensione intergenerazionale.

Conclusioni

Nel corso di questo capitolo abbiamo preso coscienza dell'interesse che la stessa Pedagogia - insieme alle discipline analizzate nella prima parte di questo lavoro - muove nei confronti della dimensione cittadina in quanto potenziale scenario educativo in grado di racchiudere in sé i tempi e i luoghi della formazione, in grado, cioè, di tracciare le coordinate per la piena realizzazione di una consapevole educazione permanente e di un compiuto sistema formativo integrato.

Questo anche attraverso le sue principali agenzie educative che popolano il territorio cittadino.

Soffermandoci, poi, sull'importanza che diversi documenti internazionali e nazionali attribuiscono all'idea di una città veramente educativa, abbiamo riscontrato che è però prevalentemente l'infanzia ad essere considerata il parametro privilegiato per poter definire, o meno, una città educativa.

Concludiamo perciò questo capitolo dedicato alla possibile progettazione pedagogica della città esplicitando definitivamente la nostra sfida: rendere la nuova metropoli a misura di tutte le età, anche di quella anziana, così complessa, così particolare. Così importante.

Un'età spesso dimenticata, che soffre di solitudine e non ha la possibilità di vivere a pieno la città. Una città che potrebbe, viceversa, divenire educativa proprio grazie alla presenza degli anziani, ponendo anche loro a parametro della sua stessa qualità. Queste le linee principali, le riflessioni che guideranno le pagine seguenti.

Prima di giungere, però, alla diretta osservazione del territorio, attraverso la quale cercare risposte alle molte domande che ci hanno accompagnato sin qui, e dove riscontrare l'esistenza o meno di quegli indicatori che potrebbero definire la sostenibilità urbana degli anziani, dedichiamo il capitolo successivo all'età

anziana in generale e alla letteratura che ha rappresentato negli ultimi anni un'età che abbiamo comunque voluto definire "in formazione", perché ancora in cambiamento, ancora con un potenziale, sia cognitivo che emotivo, da implementare. Anche e soprattutto nella città.

2. Gli anziani: un'età della vita in formazione

Uno dei maggiori temi che la nostra società contemporanea si trova ad affrontare, è quello degli anziani. È quello di una *emergenza anziani* che la Pedagogia vorrebbe tramutare in *risorsa anziani*. Abbiamo già fatto riferimento, nel capitolo precedente, all'*allungamento dei cicli della vita*, connotandolo come uno dei trend di cambiamento dei nostri giorni. Un trend che determina un aumento della popolazione anziana, di una fascia generazionale, che dovrebbe essere messa nelle condizioni di coltivare un'*educazione permanente*, nel rispetto e nel valore del proprio potenziale cognitivo. Nella prospettiva globale di una più elevata qualità della vita.

Il problema della vecchiaia si pone, oggi, contraddistinto da una ambivalente caratterizzazione: da un lato l'età anziana rappresenta il "peso degli anni", l'età della pensione, un vuoto lavorativo e culturale che potrebbe determinare un processo di esclusione e marginalità della persona. Il tutto produce, nell'immaginario della società, una connotazione negativa di questa fase della vita e la conferma che gli anziani rappresenterebbero solo un "peso". Un peso che si tramuta in emergenze e che, dicevamo, in chiave pedagogica, vorremmo invece ribaltare, supportati, dapprima, da solidi apparati teorici e, successivamente, aiutati da un nuovo scenario cittadino, in fase di progettazione, che renda gli anziani nuovi protagonisti dei nostri territori urbani.

Gli anziani, infatti, come preannunciato, e come analizzeremo concretamente nell'ultima parte della tesi, possono divenire un'insostituibile risorsa per la collettività. A differenza delle altre fasce d'età, loro dispongono di tempo. Un tempo libero da poter investire in molte direzioni, che può e deve farsi costruttivo: per portare gli anziani ad intraprendere ruoli e funzioni sociali e divenire, in questo modo, *risorse*.

Così, in quella che oggi sembra poter essere definita una “vecchiaia metropolitana”, i ruoli degli stessi anziani possono divenire molteplici e insostituibili.

È questo quello che vorremmo dimostrare. Un anziano che si fa alleato della sua città, ma una città che, prima ancora, diviene alleata dei suoi anziani. Una *rete* dalla salda regia pedagogica.

2.1 Gli anziani: un'età in crescita

Il progresso scientifico di questi ultimi decenni, i nuovi assetti politici, culturali ed economici che hanno interessato ed ancora interessano la nostra società contemporanea, hanno prodotto non pochi cambiamenti nella vita delle persone, nelle loro speranze di vita.

Le differenti età si sono via via scandite in infanzia, adolescenza, gioventù, adultità e senilità. Fasi della vita sempre più lunghe e determinate da caratteristiche specifiche, da propri stili. Ma tutte, allo stesso modo, da iscrivere nei nuovi processi/bisogni di formazione.

In questa parte della tesi, concentreremo il nostro interesse sull'ultima di queste fasi, sull'età senile, anch'essa caratterizzata da una identità culturale nuova, ma ancora in via di definizione sotto molteplici aspetti. In primo luogo, lo si è anticipato, la società contemporanea, pur riconoscendo l'aumento demografico della popolazione, il nascere e il delinarsi, addirittura, di una *quarta età*, continua, nella maggior parte dei casi, a ricondurre la definizione di anziano sotto una connotazione di inferiorità, come se si trattasse, esclusivamente, di un individuo in fase di deterioramento. Fondamentalmente, aggiungiamo noi, di un individuo non più produttivo per la società. Il che equivale a dire non più utile ai fini dell'economia.

Per smentire questa errata, quanto radicata convinzione, mi

sembra necessario iniziare dalla non semplice definizione di questa età. Non semplice perchè se l'adolescenza non si sa quando finisca, la vecchiaia non si sa quando inizi.⁸² O meglio, inizia quando una serie di eventi esterni si intersecano con quelli della propria storia individuale.

Le fasi della vita, lo si è detto, durano più a lungo, si sono dilatate e questo ha contribuito alla prima novità: la suddivisione in ulteriori fasi della stessa vecchiaia. Si parla, infatti, per questi motivi, di *giovani anziani* (65-75 anni) e di *anziani anziani* (dopo i 75 anni), ma non mancano ulteriori definizioni: sono *grandi anziani* coloro che possiamo collocare nella *quarta età* (dopo i 75 anni) e nella *quinta età* (dopo i 90).⁸³

Nonostante questa varietà di definizioni, nonostante la complessità di una fase della vita che sta sempre più mutando, occorrono degli elementi oggettivi che differenzino questa ultima tappa della vita, dalla precedente età adulta. Occorrono elementi che indichino l'avvenire di questo passaggio. Potremmo provare ad individuarli con:

- l'età cronologica;
- le condizioni fisiche e psichiche;
- il ruolo sociale;
- il ruolo familiare.⁸⁴

Chiaramente, pur essendo elementi oggettivi, anch'essi tendono a variare in base al contesto in cui l'anziano vive e in base alle caratteristiche personali di ciascuno. Ma l'ingresso in questa emblematica età è dato indissolubilmente dall'intreccio di tutti questi elementi.

Inoltre, nell'invecchiamento, le differenti età si sovrappongono e si modificano continuamente. Tutto appare come una sorta di spirale nella quale, ad ogni età sono presenti anche quelle precedenti. In questo modo l'invecchiamento è riconoscibile

⁸² Baroni M. R. (2003), *I processi psicologici dell'invecchiamento*, Carocci, Roma.

⁸³ *Ibidem*, p. 56.

⁸⁴ *Ibidem* p. 57.

come un susseguirsi di modificazioni dell'organismo in funzione del tempo, in chiave biologica, psicologica e sociale.⁸⁵

L'età biologica è la posizione di una persona nei confronti della sua potenziale durata di vita; l'età psicologica si riferisce, invece, alle capacità adattive di una persona. Queste risultano dal suo comportamento, da reazioni soggettive e dalla propria autoconsapevolezza. L'età sociale, infine, si riferisce alle abitudini e ai ruoli – appunto sociali - della persona, in funzione a quelle che sono le aspettative del suo gruppo e della società nella quale vive.⁸⁶

L'invecchiamento biologico è determinato prevalentemente da modificazioni organiche negative; alterazioni a carattere genetico che si sommano ad influenze di fattori ambientali. Ma anche tutto questo non accade in maniera lineare e generalizzabile. Accade, però, in modo inestricabilmente connesso all'invecchiamento psicologico e sociale.

Così, ci sembra di poter affermare che quello che occorre fare è cercare di guardare all'età anziana come ad un'età *composita* e, proprio come sosteniamo nella definizione di questo paragrafo, *in crescita*. *Composita* perchè, come sottolinea Franca Pinto Minerva, la vecchiaia, oggi, è vissuta in una pluralità di modi. Vi sono anziani autosufficienti e anziani che dipendono dall'assistenza altrui; anziani che conservano attività lavorative o socialmente utili, così da essere indenni dai pericoli di isolamento o emarginazione e anziani che, invece, si ritrovano soli perchè fuori da ogni rete relazionale e costretti a situazioni di pesante restrizione affettiva, cognitiva e comunicativa.⁸⁷

In crescita perchè, oltre ad essere oggetto di un notevole incremento demografico (come si sarebbe subito portati a

⁸⁵ Daquino G. (1992), *Libertà d'invecchiare. Un'arte che si impara*, Società Editrice Internazionale, Torino, p. 30.

⁸⁶ Cesa-Bianchi M. (1987), *Psicologia dell'invecchiamento*, La Nuova Italia Scientifica, Firenze.

⁸⁷ Frabboni F., Pinto Minerva F., (1994), *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari.

pensare con “in crescita”), è un’età che continua e deve continuare ad apprendere. Quando si fa, infatti, riferimento alla letteratura relativa all’educazione degli anziani, il principio sul quale poggiano, oggi, tutte le ulteriori riflessioni è il seguente: la “crescita” è un processo che non si arresta alle soglie dell’età adulta, ma che contraddistingue tutto l’arco della vita dell’individuo, attraverso un andamento dinamico e in continua trasformazione.⁸⁸ Questo l’assunto che deve guidare ogni nostra riflessione sulla terza età e che deve supportare un approccio pedagogico nei confronti di questa fase della vita.

Sono diverse le teorie che delineano l’idea, oramai inconfutabile, di uno sviluppo che accompagna l’intero arco della vita. Non entreremo nel dettaglio, non essendo questa la sede per una esauriente trattazione dell’argomento, ma ci basti indicarne le principali al fine di supportare le ipotesi pedagogiche che seguiranno. È, infatti, nel secolo appena trascorso che gli studi sull’invecchiamento hanno un’importante accelerazione: un vero e proprio cambio di rotta avvenne nel 1976, quando negli Stati Uniti nacque il National Institute on Aging al quale venne affidato il compito di affrontare il “problema anziani” attraverso un approccio psicologico e sociale oltre che, chiaramente, biologico.⁸⁹

Nel 1986, Baltes e Reese, precisarono la necessità di pendere le distanze dalla concezione secondo la quale lo sviluppo deve coincidere con la maturazione biologica. La loro *prospettiva dell’arco di vita* determinava un superamento dell’idea tradizionale di crescita sostenendo principalmente che: 1) lo sviluppo deve essere inteso come un processo che dura l’intera vita; 2) i processi di cambiamento che determinano lo sviluppo, oltre ad essere differenti da soggetto a soggetto, seguono andamenti non lineari (potremmo dire che ogni fase della vita -

⁸⁸ Luppi E., *Pedagogia e terza età*, Carocci, Roma, p. 10.

⁸⁹ Cesa-Bianchi M. (1987), *Psicologia dell’invecchiamento*, La Nuova Italia Scientifica, Firenze, p. 32.

l'infanzia, l'adolescenza, l'età adulta e la vecchiaia - è rappresentata da uno sviluppo non lineare, ma curvilineo, dato da trasformazioni e declini); 3) lo sviluppo psicologico è così rappresentato da una grande capacità di adattamento delle proprie risorse – fisiche e psichiche – alle condizioni determinate dall'ambiente esterno; 4) lo sviluppo di ognuno è determinato dall'intreccio di influenze dovute all'età, ad eventi storici, ad influenze *non normative* (intendiamo, cioè, mutamenti biologici o ambientali che interessano il singolo individuo, come la nascita di un figlio, il trasferimento in un'altra città,...).⁹⁰

Nella *teoria dello sviluppo della personalità*, Erik Erikson, individuò otto fasi caratteristiche dello sviluppo di una persona: infanzia, prima fanciullezza, età del gioco, età della scuola, adolescenza, età giovane-adulta, età adulta e vecchiaia. A suo parere, ognuna di queste fasi è caratterizzata da un *coinvolgimento vitale* (dato dal momento storico nel quale ci troviamo, dalla fase della vita che stiamo attraversando, dalla partecipazione che abbiamo nella vita familiare e lavorativa, dalla comunità alla quale apparteniamo) che dà vita all'individuo e, allo stesso tempo, deve durare l'intero arco della vita. Proprio grazie a questo *coinvolgimento*, l'individuo riuscirà a pianificare, preparandosi adeguatamente, la sua vecchiaia. Ciò potrà avvenire se, attraversando le otto fasi della vita, l'individuo supererà, integrandole tra loro, le tensioni antitetiche tipiche di ogni fase.

Nel caso dell'ultima fase, durante la *vecchiaia*, secondo la posizione di Erikson, l'individuo troverà in posizione antitetica, in tensione tra loro, una possibile *disperazione*, da intendersi come l'eventuale fallimento della propria vita, e l'*integrazione* stessa delle precedenti fasi, da intendersi come un'accettazione complessiva della propria vita. L'anziano dovrà essere in grado, fondamentalmente, di poter trarre un bilancio positivo da quelle

⁹⁰ Baltes P. B., Reese H. W. (1986), "L'arco della vita come prospettiva in psicologia evolutiva", in *Età evolutiva*, 23, pp. 66-96.

che sono state tutte le tappe precedenti della sua vita.⁹¹ Lo psicologo sottolinea il fatto che tutto ciò può essere facilitato qualora l'anziano mantenga la *generatività* propria dell'età adulta.

La teoria di Erikson, dunque, unita all'idea di un'età anziana che continua ad essere costantemente "in crescita", secondo la prospettiva di uno sviluppo che dura l'intero arco della vita (e che necessita dunque di un apprendimento a sua volta permanente), mi pare possa contribuire a rafforzare l'idea dell'importanza della *dimensione sociale* nella vecchiaia.

Per questi motivi, dal momento che si è dimostrato che le cause del processo di invecchiamento possono variare in rapporto all'ambiente nel quale si vive⁹², riteniamo fondamentale il contributo della società tutta e, nello specifico, della *città*.

È anche attraverso l'esercizio del diritto di cittadinanza (nel senso di partecipazione, coinvolgimento e impegno) che la società consente agli anziani di rimanere attivi nel contesto cittadino. Ed è proprio per questo che, in una prospettiva di apprendimento lungo l'intero arco della vita, le diverse agenzie del territorio devono saper dare vita a un sistema policentrico che offra risposte formative integrate e flessibili.⁹³

In occasione della "II Conferenza mondiale sull'invecchiamento", tenutasi a Madrid nel 2002⁹⁴ (a distanza di dieci anni dalla prima di Vienna), prendendo atto dell'incremento demografico e dell'invecchiamento della popolazione propria dei Paesi occidentali, si pose l'attenzione sulla necessità di valorizzare la "nuova" popolazione anziana, integrandola di diritto come componente fondamentale di ogni comunità civile. Non solo. Bisognava, inoltre, rendersi conto del

⁹¹ Erikson E. H., Erikson J. M., Kivnich H. Q. (1997), *Coinvolgimenti vitali nella terza età*, Armando, Roma, 1986.

⁹² Oliverio A. (1977), *Maturità e vecchiaia*, Feltrinelli, Milano.

⁹³ Orefice P., Cunti A. (a cura di) (2005), *Multidea: dimensioni dell'educare in età adulta: prospettive di ricerca e d'intervento*, Liguori, Napoli.

⁹⁴ II Assemblea mondiale dell'invecchiamento promossa dall'ONU, intitolata *Costruire una società per tutte le età*, Madrid, 8-12 aprile 2002.

nuovo ruolo degli anziani: il loro saper essere *risorsa*. Il loro essere, vorrei aggiungere, costantemente “in crescita”.

Ma perchè un tale obiettivo possa essere raggiunto, non bastano le teorie sopraesposte. Serve il superamento di quei modelli culturali ancora contrassegnati da profondi pregiudizi nei confronti dell’età anziana. Generalizzazioni riduttive che insistono nel considerare la vecchiaia come una fase involutiva, di decadenza e di perdita. Franca Pinto Minerva ricorda, in proposito, che è vero che si tratta di un’età diversa dalle altre, ma che la sua diversità non risiede tanto in elementi d’inferiorità, quanto nell’essere carica di storia, esperienze, speranze e delusioni. Carica di un tempo che non è sinonimo di declino fisico e mentale, ma di un tempo già vissuto, per questo ricco, e ancora da vivere.⁹⁵

Un tempo, dunque, che diviene una nuova opportunità per continuare ad imparare e a progettare, per scoprire di essere ancora in grado di offrire il proprio aiuto, la propria molteplice competenza alle altre fasce generazionali. Per questo, un nuovo modello culturale è necessario, oltre che per superare riduttive generalizzazioni sugli anziani, anche per promuovere un nuovo patto di *alleanza intergenerazionale* all’interno del quale giovani e anziani possano reciprocamente scambiarsi conoscenze. E crescere.

2.2 Un profilo, tanti profili di anziano. Verso nuovi ruoli

Si è detto che esistono, oggi, una pluralità di modi di vivere la vecchiaia. Vi sono anziani autosufficienti e anziani che dipendono dall’assistenza altrui; anziani che conservano attività lavorative o socialmente utili e coloro che, invece, rischiano la

⁹⁵ Frabboni F., Pinto Minerva F. (1994), *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari.

solitudine e l'emarginazione, perchè oramai fuori da ogni rete relazionale. Anziani detti "giovani" e *anziani anziani*. Ma molte altre ancora sono le "tipologie": *anziani malati e deboli*, che hanno per lo più problemi di salute e vivono in zone dove le strutture socio sanitarie sono scarse e ritenute insufficienti; *anziani insoddisfatti e sfiduciati*, che non hanno problemi di salute, ma non si sentono felici; *anziani arcaici e integrati*, che vivono prevalentemente nei piccoli comuni e si ritengono soddisfatti sia delle proprie condizioni di vita che dei servizi sanitari presenti; *anziani sereni e soddisfatti*, che hanno un buono stato di salute e sono soddisfatti sia dei servizi sanitari che di quelli socioassistenziali e ricreativi; e, infine, *anziani dinamici ed esigenti* che hanno una vita attiva e usufruiscono dei servizi socioassistenziali e ricreativi.⁹⁶

Molti, dunque, i profili che emergono e diverse le condizioni in cui gli anziani si trovano a vivere, spesso a causa dell'offerta (e della non offerta) del proprio territorio. Un territorio che, attraverso l'aiuto di politiche sociali mirate, dovrebbe promuovere nuovi servizi al fine di "portare" la maggior parte della popolazione anziana, nella classificazione di *anziani dinamici*. Di anziani attivi. Attivi in modo tale da divenire sempre più fondamentali per la nostra società, attivi esercitando una fervida partecipazione collettiva. E attivi, innanzitutto, per contrastare le concezioni ormai astoriche e demodè dell'anzianità. Profili da superare quelli che ancora rinchiudono la vecchiaia in una visione manichea e contraddittoria. E che portano gli stessi anziani a percepirsi in modo "ambiguo": da una parte, infatti, essi si sentono destinatari di ripetute attestazioni di rispetto e di accettazione sociale determinata dalla loro – indiscussa secondo il parere di tutti – saggezza. Dall'altra, però, si sentono marginalizzati dalla società quando chiedono sostegno e assistenza. Ciò provoca in loro ansiose percezioni di

⁹⁶ Luppi E. (2008), *Pedagogia e terza età*, Carocci, Roma, p. 61.

insicurezza, determinando un disagio al quale l'anziano tende ad assoggettarsi, sentendosi espropriato da ruoli e funzioni, perdendo ogni possibile spinta verso una continua progettualità esistenziale. Gli stereotipi sociali, in generale, muovono verso un'immagine irreversibilmente degenerativa degli anziani. E spesso "al vecchio vengono riconosciuti solo ruoli svuotati e incerti, definibili approssimativamente e negativamente ed egli si ritrova ad essere «costretto ad essere» secondo una modalità impostagli dall'esterno. In tal senso la crisi della vecchiaia è una crisi di libertà (...)".⁹⁷

Non vi è la libertà di vivere nuovi ruoli e questo determina una crisi di identità.

Citiamo, a questo punto, due teorie, di posizione opposta, per meglio argomentare quanto sin qui esposto. Nel 1961, Cumming ed Henry, proposero la *teoria del disimpegno*.⁹⁸ Secondo gli studiosi, la terza età sarebbe caratterizzata da un *disimpegno* sul piano fisico, psicologico e sociale. Il primo tipo di disimpegno, quello fisico, sarebbe determinato da un rallentamento delle attività fisiche, al fine di conservare le "residue" energie; il disimpegno psicologico, invece, comporterebbe l'assunzione di un comportamento maggiormente concentrato su sé stessi, unito ad una sorta di ritiro dal mondo esterno; quello sociale, infine, porterebbe ad una riduzione – voluta – degli impegni sociali dell'individuo. Secondo questa teoria, gli atteggiamenti messi in atto – ritiro e rinuncia – sarebbero fondamentali nella prospettiva di concentrare le energie sul proprio mondo interiore, preservandone il benessere psicologico. Negli anni '60, quando venne elaborata, questa teoria sembrò effettivamente vantaggiosa: legittimava la pensione e il riposo coatto. Ma non prevedeva, come invece si sostiene oggi, che l'anziano potesse ricoprire altri ruoli, nuovi ruoli.

Non prevedeva, fondamentalmente, che spesso il disimpegno è

⁹⁷ Pinto Minerva F. (1974), *Educazione e senescenza*, Bulzoni editore, Roma, p. 88.

⁹⁸ Cumming E., Henry W. E. (1961), *Growing Old: The Process of Disengagement*, Basic Books, New York.

una forzatura e non una scelta.⁹⁹

A questa visione, seguì la *teoria dell'attività*, elaborata da Havighurst, che, in maniera opposta, riteneva l'anziano ancora "portatore" di quelle caratteristiche proprie della persona di mezza età. Per questo, a suo parere, i ruoli lavorativi devono essere sostituiti con differenti attività. Nuovi ruoli al posto di quelli perduti. Chiaramente, per poter seguire questa teoria occorrono dei presupposti: una buona salute fisica e mentale. Non solo. Un ambiente sociale che sappia offrire risorse e opportunità. Una città come quella che vorremmo si potesse un giorno realizzare.

Una città che attraverso i suoi servizi possa portare gli anziani a ricoprire ruoli – familiari e sociali - nei quali identificarsi positivamente, riscattando l'immagine di sé stessi, contrastando quegli stereotipi che si connettono negativamente all'autopercezione di ognuno. Ruoli che permettano di "riempire" nuovamente quella identità che è sintesi della propria immagine, sintesi dell'immagine che gli altri ci attribuiscono. Un'immagine che sappia percepire l'anziano come socialmente riconosciuto e accettato. Perché il cambiamento di ruolo nel quale l'anziano incorre non è un fatto individuale, ma sociale e relazionale. E il cambiamento/processo di invecchiamento ha, per questi motivi, bisogno di saldi vincoli sociostrutturali, all'interno dei quali i passati "ruoli produttivi" si trasformino in "ruoli sociali". Necessità di contesti adatti.

Prima, però, di approfondire il significato e l'importanza dei *contesti* nel processo d'invecchiamento, vorrei dedicare una breve digressione ad un ruolo particolare, quello di nonni.

Linda Viney, presentando tecniche di terapia con gli anziani, ha analizzato molte storie. Storie *autoeliminanti* che spesso racchiudono la preoccupazione per il futuro, il non voler essere di peso a nessuno, la mancanza di vitalità, dovuta ad un senso di

⁹⁹ Luppi E. (2008), *Pedagogia e terza età*, Carocci, Roma.

emarginazione, di perdita proprio di ruoli sociali. Al contrario, gli anziani raccontano anche storie *autopotenzianti*, tra le quali spiccano quelle che parlano del rapporto coi propri nipoti, della gioia di crescerli e di essere loro d'aiuto, costantemente.¹⁰⁰

Abbiamo sostenuto l'importanza di nuovi ruoli per l'anziano, di nuove funzioni sociali che possano mantenere viva la sua voglia di fare, la sua progettazione esistenziale e, allo stesso tempo, consacrarlo di diritto *risorsa* per l'intera comunità. Prima, però, di approfondire la nuova immagine di anziano che abita le nostre metropoli, analizziamo dunque un ruolo che gli spetta di diritto da sempre ma che, un po' come gli altri, gli è stato riconosciuto come importante funzione sociale, da non troppo tempo.

2.2.1 I nonni: un ruolo particolare

La tematica del ruolo di nonno nella dinamica familiare è oggetto di studi, a carattere teorico ed empirico, solo dagli anni '80. Sino a quegli anni, infatti, le ricerche in questo settore erano molto scarse. Questo perché il nonno era sempre considerato come una figura marginale rispetto al più ristretto nucleo familiare composto da genitori e figli. E per lungo tempo la figura dei nonni è stata trascurata da pedagogisti e psicologi, divenendo per lo più oggetto di retorica e stereotipizzazioni: nonni che acquistavano il significato di un'isola felice, nonni che rappresentavano il ricordo di un personaggio quasi fiabesco, da conservare intatto nella memoria.¹⁰¹

Oggi, invece, oltre la pedagogia, anche la psicologia clinica, la psicologia dello sviluppo, la psicologia sociale hanno riconosciuto che affrontare il tema dei nonni è necessario: si è, infatti, sentita l'esigenza, e l'urgenza, di scoprire una vera e

¹⁰⁰ Viney L. L. (1994), *L'uso delle storie di vita nel lavoro con l'anziano*, Erickson, Trento.

¹⁰¹ Farneti A. e Zoli P. (1981), "I nonni: un'isola felice?", in *Infanzia*, 3, 27-29.

propria “agenzia educativa”, riconoscendo anche ai nonni la dignità del ruolo di educatori, l’importanza della loro funzione sociale. I nonni, infatti, non educano “solamente” i loro nipotini, ma anche i cittadini di domani.

Col mutare della società, insomma, il problema del ruolo dei nonni, va anch’esso a collocarsi tra i fenomeni di allungamento della vita e di nuclearizzazione della famiglia.

Eustachio Loperfido, durante un Convegno di qualche anno fa sottolineò, in proposito, il doppio profilo sociale dell’anziano: da un lato viene visto come ormai inutile ed ingombrante, ma, dall’altro, può divenire una presenza potenzialmente utile con una importante funzione sociale.¹⁰² Questo, proprio come abbiamo sostenuto nei paragrafi precedenti. E questo, anche secondo Loperfido, spiegherebbe come mai da una parte si tende ad emarginare gli anziani, ma, dall’altra, si promuovono molteplici iniziative incentrate sulla funzionalità del ruolo sociale dell’anziano.

Loperfido, sempre nel corso dello stesso Convegno, presentò i dati di una ricerca americana svoltasi nel 1997 - riportata nel 1999 sulla rivista *Family Relation* - e di una ricerca svoltasi in sei paesi europei dalla *European Psychoanalytic and Psycodynamic Association* (Eppa).¹⁰³

I dati relativi alla ricerca americana erano davvero significativi: negli Usa, nel 1997, il 5,6% dei bambini al di sotto dei 18 anni vivevano nelle famiglie dei nonni. Dato che è andato aumentando nel corso di questi anni, basti pensare che “secondo il censimento statunitense del 2000, più di 4 milioni di bambini americani vivono coi nonni; la cifra è aumentata del 30% in dieci anni. I genitori dei bambini risultano assenti per diversi motivi: tossicodipendenza, malattia mentale, detenzione, problemi finanziari, violenza familiare o divorzi conflittuali. Più di

¹⁰² Loperfido E. (2002). Il ruolo dei nonni: attualità di una funzione sociale delle persone anziane. *Atti del Convegno Nazionale Pedagogia ed Età Senile, Bologna*, 1-9.

¹⁰³ *Ibidem*

800.000 nonni si sono radunati a Washington per chiedere al Congresso una legislazione che assicuri loro contributi familiari, alloggi e programmi di sostegno sociale”.¹⁰⁴

Per quanto riguarda i dati della ricerca europea, (campione di 4800 anziani - nonni di ambo i sessi, di età compresa tra i 55 e i 75 anni) invece, è emerso che i nonni italiani trascorrono mediamente 4 ore al giorno con i propri nipoti, nel 38% dei casi a causa del lavoro dei genitori, nel 30% a causa delle difficoltà dei figli di trovare casa e lavoro, così da dover rimanere nel nucleo della famiglia di origine.

Una risorsa importante per la società e per i nipoti, dunque, ma un ruolo che, allo stesso tempo, diviene funzionale per gli anziani. I nonni, infatti, si sentono realizzati nel portare avanti questo ruolo: possono trasmettere, dialogando con i nipoti, cose utili, frutto della propria esperienza.

A livello psicologico essere nonni può dare un senso di sicurezza, poiché l'anziano coglie nei nipoti la continuità della vita e non si preoccupa dell'avanzare degli anni. Per alcuni può rappresentare addirittura un motivo di vita, un'esperienza particolarmente gratificante.

E così il ruolo di nonno diventa importante sia per lo sviluppo dei bambini che per la salute degli anziani, aiutandoli a superare i conflitti psicosociali legati all'età e fornendo modalità di relazione significative, unite ad una certa prospettiva di immortalità.

Nel dialogo con il bambino il nonno si sente considerato dal suo interlocutore e in questo modo aumenta la stima di sé, comprendendo che la sua esistenza è ancora carica di significato. Di questo si sono resi conto anche alcuni quartieri di Bologna (nello specifico il Quartiere Borgo Panigale), che in passato ha promosso una ricerca¹⁰⁵ sul ruolo di nonni che ha aperto la strada

¹⁰⁴ www.centromaderna.it

¹⁰⁵ Parte della ricerca è presentata nell'articolo D'Ugo R. (2006), "I nonni oggi più che mai", in *Infanzia*, n. 5, Bologna.

a progetti ed attività dedicati alla valorizzazione di questo ruolo sul territorio. Nonni impegnati attivamente nella crescita dei propri nipoti, nonni presenti nel Centro giochi del quartiere (più dei genitori) “Il Salotto delle Fiabe” e coinvolti nelle scuole dell’infanzia del territorio con un progetto dal titolo “I segreti dei grandi Saggi”.¹⁰⁶

2.3 I contesti di vita dell'anziano

Gli studiosi di gerontologia ritengono che l’invecchiamento di una determinata persona sia da considerarsi in funzione anche dell’ambiente che cambia.¹⁰⁷ Del contesto che vive e che intorno a lui muta.

Il primo contesto di ogni individuo è la famiglia. Cominciamo allora con l’analizzare quanto sia mutata questa nel corso degli ultimi decenni. La famiglia è, infatti, una sorta di entità in evoluzione che dagli anni ’70 è stata protagonista di diversi mutamenti. È da quegli anni che ha cominciato a conformarsi all’andamento europeo: calo della nuzialità, incremento dei divorzi, convivenza giovanile, nascite fuori dal matrimonio. La fecondità nella maggioranza dei paesi industrializzati è notevolmente calata dal 1975, tanto da scendere al di sotto della soglia del ricambio generazionale. Dunque il “mutamento” della famiglia e l’invecchiamento della popolazione, sembrano temporalmente coincidere. Non solo, hanno determinato nuove e più complesse dinamiche.

Le analisi storico - sociali dell’attuale gruppo familiare hanno posto in luce la necessità di ridefinire la stessa famiglia nucleare.

¹⁰⁶ D’Ugo R. (2006), “I segreti dei grandi Saggi”, in *Infanzia*, n. 11, Bologna.

¹⁰⁷ Cesa-Bianchi M. (1987), *Psicologia dell’invecchiamento*, La Nuova Italia Scientifica, Firenze.

Se da un lato vi sono circostanze in cui le giovani coppie, pur vivendo in molti casi separate dalla famiglia d'origine, mantengono con essa una rete di rapporti, in funzione della custodia dei bambini, vi sono spesso situazioni in cui gli anziani, una volta usciti i figli di casa, o oramai cresciuti i nipoti, si ritrovano soli: "se si analizzano le tipologie familiari degli anziani, risulta infatti che la tipologia più diffusa, con il 37,1% è quella dei «soli» (...) i dati ben illustrano come le persone anziane vivano, di norma, in nuclei composti solo da persone della stessa età, se non da sole, e che sempre più ridotte sono le convivenze familiari di più generazioni".¹⁰⁸

Così, a differenza del passato, quando le diverse generazioni spesso coabitavano, si assiste sempre più ad un diradarsi dei rapporti che contribuisce, secondo la nostra prospettiva d'indagine, ad un contesto di vita dell'anziano, sempre "più povero". Carla Facchini, senza voler dipingere un quadro totalmente negativo e rassicurandoci relativamente al fatto che sono ancora diverse le situazioni in cui la parentela è vicina agli anziani, attraverso un chiaro flusso di aiuti (spesso da parte degli stessi anziani nei confronti dei giovani), non nega, però, che nel prossimo futuro sia prevedibile con certezza un incremento delle condizioni di solitudine degli anziani. Questo proprio per i motivi sopra accennati: diminuiscono fino a sparire le convivenze coi genitori anziani, aumentano i divorzi e le separazioni e vi è un calo della natalità notevole, così da indebolire quella rete intergenerazionale fatta anche di sostegno, scambio e solidarietà.¹⁰⁹

Come muta, allora, il contesto di vita dei nostri anziani?

Insieme ad una riduzione dei rapporti familiari, ad una possibile solitudine, gli anziani si trovano ad attraversare anche il passaggio dal lavoro al pensionamento, "l'esperienza soggettiva più

¹⁰⁸ Facchini C. (1997), *Gli anziani e la solidarietà tra generazioni*, in Barbagli M., Saraceno C., *Lo stato delle famiglie in Italia*, Il Mulino, Bologna, p. 281.

¹⁰⁹ *Ibidem*, p. 287-289.

significativamente traumatizzante dell'intero processo d'insenilimento, in quanto è in genere l'evento che per primo pone l'individuo di fronte al vuoto della vecchiaia; ed è evento tanto prevedibile da presentarsi, paradossalmente, in modo del tutto inatteso, decisione imposta dall'esterno che trova l'individuo completamente impreparato a cambiare vita da un giorno all'altro".¹¹⁰

Fase delicata, di grandi cambiamenti. Dal contesto lavorativo, al contesto casalingo che rimane, ci sembra di poter affermare, vuoto. Una fase di transizione in cui molti anziani cambiano la loro visione del mondo, non certo in meglio. In alcuni si sviluppano disturbi emotivi, insicurezza e ansia. O addirittura malattie.¹¹¹

Durante il lavoro, la persona si sente investita da una soddisfazione che nasce dalle responsabilità rivestite, dall'autonomia, dalle possibilità di avanzamento, dalla relazione con i colleghi, dalla sicurezza di un ambiente che diventa "il proprio", da un ruolo lavorativo che apre verso amicizie e interessi culturali, investendo anche una parte del proprio tempo libero. Lasciare il lavoro, per molti, significa interrompere tutto questo, mutare il *ruolo* che per anni si è rivestito, cambiare totalmente *contesto*: dal luogo di lavoro alla casa.

Abbiamo sostenuto che oltre agli aspetti biologici, vi sono quelli psicologici e socioculturali ad influenzare l'invecchiamento. Il contesto fa parte dell'influenza socioculturale, e può essere ricco di fattori ambientali negativi pronti a scatenare incidenti psicologici. Per questo, il pensionamento può essere tra i fattori che determinano un "velocizzarsi" dell'invecchiamento.

Ma questo *contesto* che si impoverisce e che diviene sempre più vuoto a causa dei mutamenti familiari e della trasformazione del proprio ruolo nella storia personale di ognuno, è il frutto anche della maggior complessità della società, dell'epoca postmoderna. All'aumentare delle influenze e dei cambiamenti sociologici e

¹¹⁰ Pinto Minerva F. (1974), *Educazione e senescenza*, Bulzoni editore, Roma, p. 105.

¹¹¹ Viney L. L. (1994), *L'uso delle storie di vita nel lavoro con l'anziano*, Erickson, Trento

antropologici, diversificandosi gli stessi territori nei quali viviamo, aumentando, così, paradossalmente, la ricchezza dei contesti che ci circondano, quello di molte persone (e non solo degli anziani) rischia di divenire, all'opposto, un contesto fatto di isolamento e di solitudine.

Questo perché le persone e i contesti non sono entità indipendenti, ma si determinano a vicenda: le persone producono contesti, i contesti “producono” le persone.

Per questo ci sembra fondamentale, ancora una volta, tenere come sfondo sul quale dover progettare cambiamenti e miglioramenti, la nostra città. La nostra città che con la sua urbanizzazione, non solo assiste alla rottura dei legami familiari, ma contribuisce anche alla rottura dei vincoli comunitari e alla diluizione dei rapporti interpersonali.

Il nostro obiettivo, l'obiettivo della Pedagogia deve essere perciò quello di promuovere un *contesto cittadino* attento, che sappia rispondere ai nuovi bisogni dell'anziano e che sappia pianificare e rendere disponibili quei *nuovi contesti* che permettano di sconfiggere la solitudine.

Nuovi contesti per poter socializzare e promuovere, oltre ai nuovi ruoli sociali dell'anziano, oltre alle nuove funzioni sociali, quel suo capitale cognitivo che deve essere costantemente implementato. Questo perché, come precedentemente accennato, il cervello umano continua ad adattarsi, ad apprendere, a trasformarsi per tutta la vita. L'apprendimento risulta così un fatto costitutivo della vita stessa e della sua evolutività adattiva. E l'educazione, anche quella che la città può contribuire ad apportare grazie ai suoi servizi e alle sue iniziative, è un dispositivo di sostegno e di attuazione di tale evolutività.¹¹²

¹¹² Pinto Minerva F. (2002), “Contributo per una fondazione scientifica dell'educazione per tutta la vita”, in *Pedagogia oggi*, Mensile della Società Italiana di Pedagogia, nn. 5-6, luglio-agosto, pp. 11-13; Frabboni F.e Pinto Minerva F. (1994), *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari, p. 523.

2.4 L'anziano come capitale umano e potenziale da implementare. L'importanza della formazione

Abbiamo considerato gli anziani come una categoria “in crescita” permanente, da un punto di vista demografico, ma soprattutto da un punto di vista cognitivo. Abbiamo considerato gli anziani come individui che attraversano una fase della vita delicata: cambiano i ruoli, cambiano i contesti, e spesso in maniera problematica. Convinti che una *città educativa* possa permettere loro di ritrovare importanti ruoli sociali e di vivere contesti ricchi sotto molteplici aspetti, concentreremo l'attenzione di questo paragrafo sul loro essere un importante capitale umano e sul loro potenziale da dover costantemente implementare. Condizione fondamentale per credere in una formazione che duri l'intero arco della vita e per progettare una città che si mostri vero *laboratorio per la formazione permanente*. Convinti, peraltro, che questo rappresenti una salvaguardia per la città stessa, la quale potrà contare così su una migliore cittadinanza attiva, sul coinvolgimento di più cittadini impegnati per renderla migliore e ancor più *educativa*.

Abbiamo detto che lo sviluppo dell'individuo nel corso della vita deve oggi essere considerato come un processo di evolutività costante, il che significa considerare il cervello in continua trasformazione.

Il cervello degli anziani – e analizzeremo le teorie a supporto - sarebbe, così, fornito di una grande capacità di adattamento. Non solo. Il funzionamento e la corretta conservazione dei suoi dispositivi cognitivi, sarebbero correlati proprio alla sua capacità di “imparare ad imparare”, nel senso più ampio: mantenere vivo un pensiero ipotetico e congetturale, riflessivo e creativo, rivolto alla curiosità e in costante apertura verso il mondo e il prossimo. E proprio il cervello, il suo uso e il suo funzionamento, sarebbe la discriminante per poter ridefinire l'invecchiamento. Da qui

l'importanza della sua cura: “la cura del cervello è dunque il fulcro della prevenzione geragogica: è necessario difendere il cervello dall'involuzione senile, mantenere vive e sane le strutture neuronali, valida la sua funzionalità e vivi, significativi e creativi i suoi programmi”.¹¹³

E questo anche “perché nella vecchiaia convivono creatività e destrutturazione, presenze e assenze, possibilità e limiti”.¹¹⁴

Ma occorre un passo indietro. La *geragogia* è una branca della gerontologia. Se la *gerontologia*¹¹⁵ è la scienza che studia i processi d'invecchiamento e le condizioni della vecchiaia, attraverso un approccio interdisciplinare¹¹⁶ (fenomeni biologici, somatici, psicologici e sociali che caratterizzano la senescenza), la *geragogia* è quel settore della gerontologia che si occupa di educazione all'invecchiamento, di educazione alla terza età. Ha origini dalla geriatria e dunque una propria inclinazione medico-sanitaria, finalizzata però alla necessità di instaurare con gli anziani un rapporto che possa superare i limiti di quello medico-paziente. Elena Luppi suggerisce in proposito che la geragogia “sposta l'attenzione dai fabbisogni sanitari dell'anziano a quelli formativi”¹¹⁷. A quelli che oltre ad essere fisici, sono psicologici e sociali. Da qui l'interesse della Pedagogia verso questa disciplina. Da qui e dalle teorie che suggellano il rapporto mente/invecchiamento. Di una mente che ancora muta durante questa fase.

Con l'avanzare dell'età, è infatti vero che l'individuo perde molti neuroni, ma, dall'altro, aumentano le connessioni tra questi creando delle reti sempre più fitte. E queste connessioni aumentano in relazione agli stimoli ricevuti. Aumentano in base al bagaglio culturale che si è sedimentato in noi nel corso di tutta la vita. Un bagaglio culturale da implementare costantemente.

¹¹³ Luppi E. (2008), *Pedagogia e terza età*, Carocci, Roma, p. 48.

¹¹⁴ Frabboni F. e Pinto Minerva F. (1994), *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari, p. 522.

¹¹⁵ La voce *gerontologia* compare sull'Enciclopedia Britannica per la prima volta nel 1952.

¹¹⁶ Pinto Minerva F. (2007), *Gerontologia*, in Frabboni F. et al. (a cura di), *Le parole della pedagogia. Teorie italiane e tedesche a confronto*, Bollati Boringhieri, Torino, p. 179.

¹¹⁷ Luppi E. (2008), *Pedagogia e terza età*, Carocci, Roma, p. 52.

Chattat, in proposito, analizzò diversi risultati relativi a studi sulle modificazioni dell'intelligenza dovute proprio all'invecchiamento. Mise in rilievo aspetti diversi in grado di incidere sulle abilità intellettive dell'anziano: variabili genetiche e dunque imm modificabili, variabili di tipo neurobiologico, aspetti psicofisici, variabili legate alla personalità, agli stili cognitivi di ciascuno, alle strategie di fronteggiamento e variabili individuali (abilità acquisite e poi mantenute nell'arco della vita, l'abitudine all'esercizio fisico e alla stimolazione della mente). Il tutto, come sempre, legato indissolubilmente alle condizioni storico-sociali nelle quali si è vissuti.

Risulta chiaro, allora, che l'invecchiamento non è dato dal "semplice" trascorrere degli anni, ma dall'integrazione di questi fattori. Fattori che la Pedagogia deve considerare nel momento in cui decide di promuovere interventi formativi nei confronti degli anziani. Oltre al considerare anche che esiste una percentuale di soggetti che con l'età non presenta assolutamente nessun declino.¹¹⁸ Questo perché l'esercizio, sia fisico che intellettuale, può essere una forma di prevenzione a tutti gli effetti. Schaie ha infatti dimostrato che le abilità cognitive dell'anziano sono sensibili all'esercizio così che questo rallenta l'inclinazione della curva di riduzione di capacità nelle attività esercitate.¹¹⁹ Cioè a dire che con l'età deve aumentare la stimolazione cognitiva per il mantenimento delle abilità intellettive e in questo gioca un ruolo fondamentale il contesto nel quale si vive, il contesto che si decide di frequentare.

Con maggior precisione, studi dimostrano che quella che viene definita *intelligenza cristallizzata*, e che dunque ha radici culturali nella storia dell'individuo, non subisce modifiche col passare degli anni. Mentre quegli aspetti dell'intelligenza detti *fluidi* e legati ad una serie di meccanismi biologici, tendono

¹¹⁸ Chattat R. (2004), *L'invecchiamento*, Carocci, Roma, p. 53.

¹¹⁹ Schaie K. W. (1996), *Intellectual development in adulthood: The Seattle longitudinal study*, Cambridge University Press, New York.

inevitabilmente ad un certo declino. Ma quando gli anziani continuano ad allenarsi (che sia da un punto di vista motorio o intellettuale), il declino è notevolmente rallentato se non addirittura assente.¹²⁰ È infatti l'esperienza ad arricchire ogni giorno il cervello e a cambiarne l'architettura. A modificarne la tessitura delle trame.¹²¹

Così come si deve rivalutare l'uso e la funzionalità della memoria.

Gli anziani, spesso, tendono a valutare erroneamente le modificazioni delle loro capacità intellettive basandosi sulle loro prestazioni mnemoniche.

Sappiamo che esistono tre tipi di memoria¹²²: primaria, secondaria e terziaria. La primaria è quella che utilizziamo ad esempio per ricordare un numero di telefono dal momento in cui lo leggiamo sull'elenco fin quando non lo componiamo. Per quanto riguarda questa tipologia di memoria, si è riscontrato che il declino è minimo, quasi inosservabile per molti studiosi.

Quando parliamo di memoria secondaria ci riferiamo a quella utilizzata per ricordare ad esempio una lista di nomi: questa, si è riscontrato, subisce un declino, anche se dipende molto dalle tipologie di prove che vengono somministrate. Infine la terza memoria, la M.L.T., non declina per nulla, anzi a volte funziona meglio di quella dei giovani.

Come nel caso della memoria, spesso l'anziano rischia di incorrere in un'erronea valutazione delle proprie capacità personali. E anche se alcune capacità fisiche dovessero diminuire con l'invecchiamento, ciò non comporterebbe una conseguenziale menomazione del funzionamento psicosociale.

Mantenere legami sociali, anche nel caso di un qualche declino fisiologico, è infatti fondamentale per la qualità

¹²⁰ Schaie K.W., Gribbin K. (1975), "Adult development and aging", in *Annual Review of Psychology*, n. 26, pp. 65-96.

¹²¹ Cesa-Bianchi M. (1998), *Giovani per sempre*, Laterza, Roma, p. 65.

¹²² Meer J. (1987), "L'autunno splendente della terza età", in *Psicologia Contemporanea*, n. 80, Giunti, Milano.

dell'invecchiamento. Nuove amicizie e nuove conoscenze. Affinché la *dimensione affettiva* rimanga salda e in pieno sviluppo con la parte cognitiva della mente. Questo perché, spesso, l'anziano ha paura della morte, della malattia, dell'ignoto e, come tutti, ha necessità di essere rassicurato e di poter verbalizzare quello che sente. Occorre un supporto sociale, magari da parte di chi sta attraversando esperienze simili. Occorre combattere la solitudine affettiva che l'isolamento può provocare. Bisogna garantire al "sé" di percepirsi nella sua unitarietà e perché ciò accada è necessario, prima di ogni cosa, definirsi in modo chiaro verso l'esterno. Il che significa che per delimitare e costruire la percezione del sé, è necessario intraprendere costantemente un processo dialettico interno/esterno, sé/altro che permetta all'individuo di conoscersi e differenziarsi. Diverse ricerche dimostrano che durante la costruzione, il mantenimento e l'eventuale rottura dei legami affettivi, le emozioni che ne scaturiscono rappresentano un indicatore significativo della prevenzione sanitaria. Prevenzione dall'isolamento affettivo e sociale, il che equivale ad una prevenzione all'aumento di mortalità e morbilità.¹²³ Proprio per questo, durante la senilità, i legami affettivi svolgono un ruolo importante nel mantenere un senso di sé positivo. Emozioni che continuano a giocare un ruolo importante nella costruzione di una progettazione esistenziale che segue il corso della vita.

Secondo Chattat, sia che si tratti di fattori cognitivi, affettivi o sociali, il benessere o il malessere dell'anziano, può essere realizzato grazie alla sinergia di più dimensioni, di più poli che lui sintetizza in:

- condizioni fisiche e di salute, polipatologia, politerapia, cronicità e gravità;
- salute psicologica, personalità, strategie di coping, risorse;
- disponibilità e limitazioni di autonomia, presenza di ausili e di

¹²³ Ruggieri F. (a cura di) (2000), *Anziani e affettività. La dimensione della problematica in una ricerca proposta dal Sindacato Pensionati italiani*, FrancoAngeli, Milano.

supporti;

- condizioni istituzionali e di politiche sociali; disponibilità di servizi;

- ambiente sociale: disponibilità di contatti, relazioni interpersonali significative;

- ambiente fisico: condizioni abitative, adeguatezza del contesto sociale, disponibilità di risorse.¹²⁴

In quest'ottica plurifattoriale, se una dimensione si sposta dal polo dell'efficienza a quello dell'inefficienza, le altre dimensioni devono necessariamente mantenere la vicinanza col polo dell'efficienza, pena il disadattamento dell'anziano.

Teorie, dalla declinazione cognitiva o affettiva, che non lasciano dubbi in merito alla necessità di un intervento pienamente formativo. Per imparare ad imparare, per imparare ad invecchiare.

Una strategia per migliorare la qualità della vita degli anziani. E per far loro investire il *tempo libero* in questa prospettiva, stimolando continuamente il loro interesse che, come ricorda Franca Pinto Minerva, “è un elemento indispensabile del processo di apprendimento attivo (...). La possibilità che l'individuo conservi interessi vitali anche nella fase ultima dell'esistenza, fa pertanto parte del programma di formazione alla terza età”.¹²⁵

La *formazione*, dunque. Per rispondere a tutto ciò che abbiamo sostenuto e promuovere l'evoluitività del cervello anziano; per dare piena fiducia al continuum apprenditivo, pur in presenza di discontinuità ed eventuali crisi di transizione; per riconoscere a pieno l'identità dei soggetti e rispettare la complessità dei loro bisogni; per aumentare l'attenzione e i progetti verso una migliore organizzazione e un migliore funzionamento del sistema formativo integrato (nel senso di mezzi, risorse, strategie

¹²⁴ Chattat R. (2004), *L'invecchiamento*, Carocci, Roma, p. 102.

¹²⁵ Pinto Minerva F. (1974), *Educazione e senescenza*, Bulzoni editore, Roma, p. 55.

operative e tecniche gestionali).

Una *formazione* che determini la nascita di nuove competenze, anche negli anziani. Per raggiungere questo traguardo è necessario saper conciliare “due prospettive che caratterizzano per altre fasce d’età la scelta degli obiettivi e la definizione di percorsi a essi collegati: l’individualizzazione e la personalizzazione”.¹²⁶

Il che equivale a dire che, da un lato, si devono promuovere interventi finalizzati a garantire agli anziani la possibilità di acquisire competenze necessarie per permettere loro di continuare ad esercitare una cittadinanza attiva e, nello stesso tempo, si devono rendere disponibili percorsi che seguano i loro desideri, i loro “talenti”, per un “imparare per il gusto di imparare”.¹²⁷

Il tutto in luoghi della nostra città. Luoghi di apprendimento formale, non-formale o informale.

Università della Terza età, associazioni che promuovano corsi inerenti ad ambiti specifici, società sportive che organizzino iniziative pensate per gli anziani, nel caso di un apprendimento che voglia caratterizzarsi come formale. Centri sociali, invece, se ci si vuole addentrare in uno scenario “informalmente educativo”: luogo principalmente di aggregazione per gli anziani di un dato territorio, nel quale vengono avviate attività ricreative aperte a tutti i cittadini. Si spera, un giorno, sempre più in una dimensione intergenerazionale. Ma anche associazioni di volontariato, vacanze organizzate, rappresentazioni teatrali (spesso promosse dagli stessi Centri sociali).

Un panorama frastagliato, che coinvolge più ambiti e più interessi, ma accomunato, probabilmente, da un unico obiettivo: promuovere un ruolo attivo nell’anziano, spronarlo verso una partecipazione quotidiana nella società. Verso una cittadinanza attiva.

¹²⁶ Lodini E. (2008), *Presentazione* al volume di Luppi E., *Pedagogia e terza età*, Carocci, Roma, p. 7.

¹²⁷ Lodini E. (2008), *Presentazione* al volume di Luppi E., *Pedagogia e terza età*, Carocci, Roma, p. 8.

E questo dipende dal territorio nel quale vivono, dagli interventi formativi che si deciderà di promuovere. Interventi formativi che non potranno che essere caratterizzati proprio dalla finalità di raggiungere nuove “competenze di cittadinanza”.¹²⁸

È Ripamonti¹²⁹, in merito, ad indicare quattro dimensioni fondamentali sulle quali intervenire, intorno alle quali lavorare, per spronare l’anziano verso l’assunzione di questo impegno:

1) *la dimensione strutturale*, cioè a dire la dimensione dell’empowerment, insieme di quelle caratteristiche individuali, di quelle condizioni e di quei processi che permettono ad ogni individuo di perseguire i propri obiettivi, di saper fronteggiare eventuali situazioni problematiche esercitando, inoltre, un certo margine di iniziativa nei confronti degli eventi. Questo, nella prospettiva di una cittadinanza attiva, significa promuovere interventi formativi che sappiano far acquisire all’anziano la consapevolezza di poter effettivamente svolgere un ruolo attivo partecipando alla vita della comunità. Per un agire socialmente attivo.

2) *La dimensione strumentale*, cioè a dire l’acquisizione di quelle competenze che mettono l’anziano nella condizione reale di poter esercitare una cittadinanza attiva, una partecipazione consapevole e intenzionale, un diritto/dovere imprescindibile. Competenze per sapersi “muovere” nella complessità che caratterizza la nostra società e per non rimanerne esclusi. Competenze legate, perciò, alle nuove tecnologie, ma anche ai mutamenti culturali e sociali, tra cui, in prima linea, la necessità di conoscere i propri diritti, di essere in grado di “saper leggere” il territorio nel quale si vive, la capacità di valutare autonomamente.

3) *La dimensione relazionale*, cioè a dire, in merito anche a quanto sopraesposto, la necessità di creare reti di relazione

¹²⁸ Luppi E. (2008), *Pedagogia e terza età*, Carocci, Roma, p. 78

¹²⁹ Ripamonti E. (2005), *Anziani e cittadinanza attiva. Imparare per sé, impegnarsi con gli altri*, Unicopli, Milano.

per/tra gli anziani sempre più ricche e significative.

4) *La dimensione culturale*, infine, cioè a dire l'importanza di intervenire sui valori, sulle credenze, sulle norme e sulle abitudini della società, in modo da far sì che il ruolo attivo degli anziani diventi un bisogno condiviso da tutti.¹³⁰

Nel momento in cui si ipotizzano interventi formativi rivolti agli anziani, con queste finalità, si devono tener presente, oltre le teorie già citate a conferma di un continuum apprenditivo, l'importanza che assumono la *centralità del discente* e un *apprendimento basato sull'esperienza*. Due istanze reciprocamente connesse. La prima, infatti, prevede di educare attraverso una didattica che non si presenti rigida e valutativa, ma basata sull'interesse dei partecipanti, tutti diversi e interessati al mantenimento di una mente attiva. E di educare, per questo, anche attraverso la loro esperienza, il loro bagaglio culturale, il loro vissuto. Educare, cioè, forti di una eterogeneità di partecipanti che si fa potenzialità e valore aggiunto.

E poi, seconda istanza, educare attraverso l'esperienza: per scoperta, per ricerca, per risoluzione di problemi.¹³¹ Solo così si potrà raggiungere un apprendimento davvero significativo, che trovi il proprio incentivo nell'automotivazione, incidendo concretamente sul comportamento del discente.

Processi di apprendimento che “arrivino ad uscire dall'aula, perchè l'anziano costruisca nei propri contesti di vita reti di relazioni significative che siano occasione di educazione e autoeducazione per se stessi e per l'altro, sia esso giovane, adulto o anziano”.¹³²

In questa prospettiva, e riprendendo brevemente le posizioni di Ripamonti relativamente alle *dimensioni fondamentali* sulle quali lavorare per spronare l'anziano verso una cittadinanza attiva, mi sembra che i centri sociali e la città possano porsi come lo scenario più idoneo entro il quale lavorare. Per quanto riguarda

¹³⁰ Luppi E. (2008), *Pedagogia e terza età*, Carocci, Roma, p. 79.

¹³¹ Bruner J. (1966), *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma, 1967.

¹³² Luppi E. (2008), *Pedagogia e terza età*, Carocci, Roma, p. 95.

la *dimensione strutturale*, infatti, per promuovere nell'anziano la consapevolezza di un suo ruolo attivo nella comunità, il centro sociale può essere concretamente il contesto nel quale imparare oltre che esercitare l'empowerment. Un luogo in cui l'anziano è attivo, partecipa ad iniziative collettive e di volontariato, intrecciando possibili rapporti con la dimensione cittadina. La *dimensione strutturale*, col suo sguardo a quelle che sono le competenze da offrire agli anziani per non essere esclusi dalla società, trova come alleato il Centro sociale, luogo in grado di offrire all'anziano diverse chiavi di lettura del proprio territorio e nuove capacità critiche.

La *dimensione relazionale*, poi, vive nei Centri sociali che, come loro principale prerogativa hanno proprio quella di creare ricche e significative reti di relazione. Non solo tra anziani, ma anche con le altre fasce generazionali e culturali.

E la *dimensione culturale*, infine, accompagna i Centri sociali delle nostre città, che stanno cercando di muoversi in una prospettiva sempre più multidimensionale proprio per far comprendere all'intera comunità il valore e il bisogno – per tutti noi - della presenza degli anziani.

Centri sociali che divengono fine e mezzo per raggiungere questi obiettivi, queste competenze e che intrecciano rapporti con una città che deve garantire le condizioni perchè tutto questo accada.

La città deve offrire la possibilità di seguire questa crescita degli anziani, di far loro vivere nuovi *ruoli* sociali e nuovi *contesti*, sconfiggendo la solitudine, promuovendo l'apprendimento.

E allora, prima di concentrare la nostra riflessione sui Centri sociali, sulla loro evoluzione, su uno squarcio dello scenario bolognese, indaghiamo proprio questo rapporto, quello tra *anziani e città*.

2.5 Gli anziani e la città: diritti e prospettive

In una società che muta, in un concetto di senilità che si va trasformando, anche la stessa città, come abbiamo cercato di approfondire nella prima parte di questo lavoro, ha subito profondi cambiamenti, condizionando la vita degli anziani. Molti di loro, infatti, che oggi vivono nelle nostre città, hanno assistito in prima persona ad una riduzione dell'ecosistema rurale, e ad una conseguente alterazione del loro habitat che lasciava sempre più margine ad un'imperante urbanizzazione degli spazi. Alcuni, addirittura, sono stati costretti ad abbandonare le zone rurali per immigrare, a seconda delle esigenze, nei centri metropolitani. Questo ha invertito in loro le dimensioni spazio-temporali, ha prodotto disagi, presentando uno scenario nuovo, opposto a livello ecologico e, spesso, a livello umano.¹³³

Per questo, indica Franca Pinto Minerva, l'anziano che si ritrova a vivere in città rischia un duplice disagio: quello di essere in balia di un ambiente sconosciuto e quello, chiaramente connesso, di rinchiudersi in un esilio di solitudine arida e angosciosa.¹³⁴ Il tutto, non privo di rischi e ricadute psicopatologiche. Ed è esattamente questo quello che vorremmo evitare.

Se, come abbiamo sostenuto nella prima parte della tesi, la città odierna diviene un luogo di pericoli, di unidirezionalità per tutti i cittadini, per tutte le fasce d'età, il rischio appare ancor maggiore per i nostri anziani, continuamente esposti alla solitudine e all'abbandono.

Per questi motivi, principalmente, vorremmo una città a misura di tutti, senza esclusione degli anziani. Una città "a misura di relazione" che divenga uno spazio progettato a partire dall'esigenza di incontro tra le persone di tutte le età. Relazioni come risorse.

¹³³ Pinto Minerva F. (1974), *Educazione e senescenza*, Bulzoni editore, Roma, p. 98.

¹³⁴ *Ibidem*

Tutto questo può sembrare semplice a dirsi, ma molto complicato nella realtà dei fatti.

Come dovrebbe muoversi il territorio, allora? Cerchiamo di fare, per quanto possibile, chiarezza.

Per prima cosa occorre definire gli obiettivi che sottostanno alla risposta del bisogno educativo degli anziani: 1) radicare nella cittadinanza la convinzione, più volte sottolineata, dell'evolutiveità aperta dell'uomo in quanto tale; 2) riporre fiducia nel continuum apprenditivo, pur in presenza di discontinuità e transizioni; 3) avere pieno riconoscimento dell'identità dei soggetti della relazione educativa e il rispetto della complessità dei loro bisogni; 4) prestare attenzione all'organizzazione e al funzionamento del sistema formativo (risorse, mezzi, strategie operative, gestione, organizzazione); 5) prestare attenzione alle relazioni processuali che si realizzano tra le sub-variabili essenziali in un sistema complesso proprio come quello educativo.¹³⁵

Il tutto, inevitabilmente, nella prospettiva di un'alleanza tra cittadini, giovani e anziani. Intergenerazionale. Ma un progetto così, un progetto finalizzato al benessere degli anziani, ha alla base la consapevolezza di un rinnovamento territoriale, in grado di promuovere nuove opportunità, più servizi, e che sappia ottimizzare le risorse già disponibili, talvolta inconsapevolmente inutilizzate.¹³⁶ I centri sociali, i centri diurni, i servizi residenziali, la stessa casa di riposo, sono servizi pensati appositamente per gli anziani, ma che devono oggi evolvere in una direzione sia intergenerazionale delle relazioni, sia formativa

¹³⁵ Pinto Minerva F. (a cura di) (1988), *Progetto Sapienza. Per una pedagogia del corso della vita*, Laterza, Roma-Bari, p. 28.

¹³⁶ Un progetto che in Italia, in realtà, già esiste. Si tratta del *Progetto Sapienza*, svoltosi, sotto la direzione di Franca Pinto Minerva. Un Progetto di grande successo, ipotizzato e programmato a seguito di un'ampia ricerca territoriale svolta nell'area del Volturno-Alto Bradano, nella zona nord-ovest della Basilicata. Nel territorio vennero allestiti cinque Centri di ricerca, di didattica, di educazione ambientale, proposti come sedi di incontro e confronto, come luoghi di lavoro culturale ed intergenerazionale. Per una trattazione completa del Progetto si rimanda al testo a cura di Franca Pinto Minerva (1988), *Progetto Sapienza. Per una pedagogia del corso della vita*, Laterza, Bari.

dell'anziano. In una rete cittadina che produca un nuovo "senso" per l'anziano e per la sua vita, contro quell'isolamento così distruttivo per la propria autostima.

Luoghi fisici, e torniamo al cuore della questione, in cui attuare un'educazione permanente. Luoghi da rintracciare anche in altre agenzie cittadine. Spazi educativi. In senso ampio.

Sevizi che devono poggiare, oltre che su convinzioni e solidi assunti teorici, anche sull'attivazione di politiche a favore degli anziani.

In questo senso si stanno muovendo i Paesi europei. Queste, molto in generale, le principali linee progettuali:

- 1) l'aumento e la riqualificazione dei servizi residenziali e semiresidenziali per soggetti in parte o del tutto non autosufficienti, da un lato, e forme di assistenza domiciliare e costruzione di appartamenti protetti, dall'altro;
- 2) sviluppo di servizi culturali, ludico-ricreativi, turistici per gli anziani, invece, in buone condizioni fisiche;
- 3) tendenza alla *personalizzazione* e alla flessibilità dei sevizi, grazie all'integrazione tra soggetti pubblici e privati, considerando sempre al centro del sistema servizi, il nostro utente principale: l'anziano.¹³⁷

Linee di tendenza, dunque, che spaziano da quella che può essere un'esigenza più prettamente *assistenziale* ad una che, invece, è un'esigenza sempre più impellente: quella *socioculturale*. Due linee da congiungere sempre più, ma un secondo punto di vista da implementare costantemente seguendo la direzione di un *laboratorio per la formazione permanente*.

Il 1993 è stato designato dal Consiglio europeo, *l'Anno europeo dell'anziano* e della solidarietà tra le generazioni (solo sei anni più tardi, nel 1999, le Nazioni Unite proclameranno *l'Anno internazionale dell'anziano*). Obiettivi principali: sensibilizzare

¹³⁷ Luppi E., *Pedagogia e terza età*, Carocci, Roma, p. 67.

la società alla situazione degli anziani e alle sfide da dover attuare per il loro benessere e promuovere il principio della solidarietà tra generazioni.

Aspetto importante che ritroviamo, anche in merito a quella che è la nostra ipotesi di città educativa, nel Libro Verde - *Una nuova solidarietà tra le generazioni di fronte ai cambiamenti demografici*¹³⁸ - che ha sottolineato l'esigenza di impostare un approccio legato all'intergenerazionalità.

Nuovi sistemi di welfare, dunque, che dovranno implementare servizi per la terza età – differenziando e ottimizzando quelli esistenti – per riconoscere finalmente all'anziano l'esigenza e il diritto non solo di un'assistenza medica, ma anche sociale.¹³⁹

In Italia, un punto di riferimento importante in questo senso è sicuramente la legge quadro 328/2000, *per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*, attesa peraltro da lungo tempo e con la quale si sono create le premesse e sono state definite le condizioni per realizzare, in un sistema integrato di interventi, un collegamento tra l'intervento proprio sanitario e sociale, indispensabile per affrontare le problematiche dell'invecchiamento in un'ottica di multidisciplinarietà. I provvedimenti seguono l'idea di dover partire dalle risorse esistenti del territorio, integrandole e poi eventualmente riqualificandole secondo un'attenta analisi del territorio stesso. Fine ultimo: la partecipazione e la piena integrazione degli anziani nel tessuto sociale.

Proprio come sostiene l'articolo 25 della Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea: "L'Unione riconosce e rispetta il diritto degli anziani di condurre una vita dignitosa e indipendente e di partecipare alla vita sociale e culturale".

Diritti molteplici, dunque, quelli che emergono. Diritti ad un'assistenza fisica ed economica, ma anche ad un'esistenza

¹³⁸ Commissione delle Comunità Europee (2005), *Una nuova solidarietà tra le generazioni di fronte ai cambiamenti demografici*, Libro Verde, Bruxelles, 16 marzo.

¹³⁹ Per una trattazione completa dell'argomento, si rimanda al testo Marcellini F., Torelli A., Gagliardi C. (a cura di) (1998), *Gli anziani cittadini d'Europa*, Franco Angeli, Milano.

sociale e culturale. Ed un'esistenza sociale e culturale può essere soddisfatta solamente in una *città educativa che si faccia laboratorio per la formazione permanente*, superando l'interesse esclusivo per il benessere dei bambini, dell'infanzia (dato assolutamente importante), ma abbracciando anche un interesse per gli anziani. Per chi ha ancora da far sentire la propria voce, da vivere i propri diritti. Una città su misura per tutte le età, proprio come abbiamo sostenuto all'inizio di questa seconda parte di tesi. E in questo senso speriamo che le leggi e le normative – nazionali ed internazionali – a favore degli anziani, crescano sempre di più. Nella direzione di nuove prospettive e molteplici progetti.

Vorremmo, infatti, una città nella quale l'anziano possa vivere il proprio ambiente come risorsa educativa, dove continuare a costruire la propria identità e lasciare traccia di sé. Una città concretamente luogo fisico-culturale in cui gli anziani possano vivere incontri intersoggettivi, scambi conoscitivi ed affettivi, assumendo atteggiamenti e comportamenti responsabili nei confronti delle proprie scelte di vita e di coloro che li circondano, raggiungendo un nuovo equilibrato rapporto io/mondo.

Per noi il *Centro sociale* potrebbe rappresentare un punto di congiunzione tra la *città* e gli *anziani*. Un Centro sociale che si faccia carico di assecondare il diritto di un'esistenza sociale e culturale, attraverso l'esigenza di spronare i suoi utenti ad una cittadinanza attiva e in condizioni di vivere esperienze in chiave intergenerazionale. Un Centro che rispetti l'evoluitività dei suoi utenti principali, che conduca essi verso nuovi ruoli, che metta a disposizione svariati contesti nei quali vivere esperienze molteplici, attuando progetti attenti e ricchi da un punto di vista formativo. Attraverso forme di associazionismo e grazie alla possibilità di partecipare a molteplici attività. Luoghi di aggregazione e di formazione.

A queste strutture dedicheremo l'ultima parte di questo lavoro.

3. I Centri sociali a Bologna. La ricerca sul campo

3.1 I centri sociali. Passato, presente e futuro¹⁴⁰

Siamo a Bologna nel 1977 quando sorge la prima esperienza di “Centro sociale anziani”. Un vero e proprio Centro autogestito. Accade nel Quartiere Barca, grazie alla possibilità, offerta dal Comune, di utilizzare un edificio del territorio, precedentemente adibito ad uso agricolo, come luogo di incontro e di svolgimento di attività destinate a prevenire l'emarginazione e l'isolamento degli anziani. E da questa innovativa esperienza, poi, ne nacquero molte altre.

Questo modello di gestione diretta ed autonoma, volontaria e solidaristica dei Centri ebbe infatti un gran successo da subito, diffondendosi per tutta la città.

È il 1982 quando a Bologna vi sono già 22 Centri. 33 nel 1992. Centri con un proprio *Statuto* per darsi regole di gestione interna, con *Convenzioni* attraverso le quali disciplinare i rapporti col Comune e con veri e propri *organismi di coordinamento*.

Ad oggi, i Centri, nel territorio bolognese, sono 60. Hanno assunto la denominazione di “Centri Sociali Ricreativi Culturali”: anche in questa nuova definizione rintracciamo l'obiettivo di una maggiore apertura allo scambio intergenerazionale, alla partecipazione di tutti i cittadini alla vita di questi particolari luoghi che, a loro volta, intrecciano rapporti con le diversità che caratterizzano il territorio.

Anticipiamo, in breve, le principali finalità educative dei Centri:

la *socializzazione* e l'*aggregazione* dei propri utenti: stare insieme per un progetto comune (dalla partita a carte ad

¹⁴⁰ Per questa ricostruzione relativa alla storia dei Centri Sociali bolognesi, faremo riferimento al Volume a cura di Silvano Rocca, “25 anni. 1982-2007...tanto per cominciare. Costituzione, sviluppo, esperienze e prospettive del movimento associativo dei Centri Anziani”.

un impegno di volontariato, da feste a pranzi, con un'attenzione sempre più crescente verso la solidarietà...);

la *cura della propria salute* attraverso veri e propri corsi di ginnastica (dolce e mentale), ma anche grazie ad informazioni mediche indirizzate alla prevenzione delle malattie;

la *conservazione della memoria*, patrimonio di tutti, degli anziani come dei giovani;

l'*arricchimento culturale* (corsi di varia natura, dalla pittura al teatro, dalla visione di film alla lettura/scrittura di gruppo, gite socio-culturali,...);

il *rapporto intergenerazionale*, per consolidare quell'unione tra età differenti che dovrebbe essere anche alla base del territorio, delle nostre città, del benessere della collettività tutta; per la conservazione della memoria, come si diceva, ma, soprattutto, per sviluppare e fortificare rapporti di continuità affettiva e sociale;

la *conservazione di alcune attività artigianali* (ricamo, bambole, ecc).

Sono dunque luoghi di incontro e di attività destinati prevalentemente agli anziani, ma aperti a tutti i cittadini. Luoghi di ritrovo per pensionati e persone sole che possono soddisfare l'esigenza di vivere il tempo libero insieme, impegnati in molteplici attività.

Solidarietà e vitalità sono solo due delle parole chiave che ritroveremo nelle pagine successive e che rendono i cittadini partecipi e attivi nella società, garantendo una buona percezione di sé, considerandosi ancora "importanti", come realmente sono. Il problema è che spesso non hanno la possibilità di dimostrarlo.

Dai "Centri sociali anziani" ai "Centri Sociali Ricreativi Culturali"

Dopo questa breve premessa, analizziamo gli eventi che hanno determinato la nascita dei moderni “Centri Sociali”. Per comodità di esposizione, divideremo il discorso in tre sezioni relative alle tappe significative degli anni '80, '90 e 2000.

Nella esposizione faremo riferimento, ancora una volta, alla ricostruzione offerta nel volume curato da Silvano Rocca, “*25 anni. 1982-2007...tanto per cominciare. Costituzione, sviluppo, esperienze e prospettive del movimento associativo dei Centri Anziani*”, testo nato grazie alla collaborazione del Coordinamento dei Centri Sociali Ricreativi Culturali ed Aree ortive di Bologna e Provincia, per festeggiare i 25 anni del movimento associativo dei Centri Anziani e i 30 dalla nascita del primo Centro bolognese a cui facevamo riferimento precedentemente. Primo centro bolognese quello del Quartiere Barca e, a quanto pare, primo centro italiano. Il primo Centro Sociale Anziani “ufficiale” della nostra storia territoriale. Cominciamo dunque da lì, dalla fine degli anni '70 e dall'inizio degli anni '80.

Prima fase: anni '70-'80

Negli anni '70 emerge una nuova consapevolezza: il riconoscimento di una differenziazione dei bisogni di una particolare categoria di cittadini, gli anziani. Si prende coscienza della loro complessa condizione esistenziale e di una prospettiva istituzionale che deve mutare: da una semplice azione assistenziale (data da sussidi di denaro, ricoveri in case di cura,..) l'Amministrazione comunale bolognese riflette sulla possibilità di realizzare e costruire una politica sociale mediante iniziative mirate alla piena integrazione dell'anziano nella società per dare risposte sul piano dei nuovi bisogni.¹⁴¹

Da qui il vero cambio di rotta: dall'emarginazione alla partecipazione. Per una autentica “promozione sociale”

¹⁴¹ Loperfido E. (1980), Relazione introduttiva al “Piano per gli Anziani”- in “Anziani a Bologna”. Documenti del Comune di Bologna.

dell'anziano. Basti qui sottolineare che in quegli anni si prese davvero coscienza di come questa fosse una categoria complessa, fatta di persone non più autosufficienti, da un lato, ma anche, dall'altro, di neopensionati desiderosi di partecipazione sociale. Per questo dagli anni '80 prese il via il Piano Anziani, documento che faceva parte del programma poliennale del Comune di Bologna.

E accanto ad esso, cominciarono a farsi largo esperienze di aggregazione proprio nella forma dei centri sociali anziani. Si poteva così cominciare a progettare zone della città finalizzate a forme aggregative di anziani e non.

In realtà le prime due esperienze furono un po' precedenti. Nel 1974, nel quartiere Marconi e Pilastro, sorsero due Centri di servizi finalizzati ad attività socio-sanitarie, ricreative e culturali, tali da sconfiggere l'isolamento degli anziani. Luoghi di incontro predisposti per loro, ma luoghi d'incontro che purtroppo, ebbero poca fortuna, sino alla definitiva chiusura. Forse il problema fu una eccessiva burocratizzazione, un'impronta del servizio ancora marcatamente assistenziale e una limitata gestione da parte degli utenti. Per questo il vero "via" arriva solo nel '77, al quartiere Barca. E lì la reale novità riguardava proprio la gestione: un gruppo di anziani del quartiere, organizzati nel Sindacato dei Pensionati (S.P.I.), costituì una forma di associazione con gestione autonoma ed autosufficiente economicamente. Vera novità, vera formula vincente.

I locali vennero ristrutturati e il centro prese il via. Era la prima associazione della terza età, di un'età che cominciava a dimostrare l'esigenza di un tempo libero da investire. Insieme.

L'autogestione sociale ed economica, il lavoro volontario e gratuito dei soci, rappresentavano principi di autonomia che necessitavano di un riconoscimento.

E a questo servì la delibera 444 del 1981 della Giunta del Comune di Bologna: "Il Centro sociale va inteso come luogo di incontro e di attività, specificatamente dedicato agli anziani, ma aperto, tramite loro, a

tutti, con l'obiettivo di prevenire l'isolamento e l'emarginazione, di conoscere le reali necessità degli anziani, di avviare processi di mutamento delle loro condizioni di vita, di favorire una nuova saldatura fra le generazioni. Esso costituisce un punto di irradiazione sul territorio del quartiere di iniziative ricreative, culturali, di istruzione, di lavoro”.

Centri pienamente autonomi nella gestione e nei finanziamenti, tanto da necessitare di un preciso *coordinamento* e di un proprio *statuto*.¹⁴² Un preciso *coordinamento* per collegare al meglio i differenti Centri tra loro. Per collegare un territorio che vedeva nascere sempre più strutture: nuove possibilità di aggregazione per gli anziani e, contemporaneamente, possibilità di restauro di stabili antichi della città. Un vero investimento patrimoniale per fini sociali.

Il coordinamento doveva porsi come strumento in grado di gestire l'intera organizzazione dei singoli Centri, potenziando, allo stesso tempo, i collegamenti tra essi.

Si costituì così un vero “Comitato di Coordinamento”: 5 persone che rappresentavano cinque zone della città, precedentemente identificate, in modo da coordinare i diversi Centri, facendoli interagire al meglio tra essi.

Il Coordinamento aveva il compito di conoscere ogni singolo Centro e il suo funzionamento interno, per promuovere iniziative e affrontare i problemi comuni delle realtà cittadine.

Al suo atto costitutivo era allegato un primo *statuto* provvisorio, ma necessario, per il momento, per definire con chiarezza la natura di associazione, i suoi scopi, la sua organizzazione e le modalità di elezione dei diversi organismi rappresentativi.

Con questo passo, da “Centri sociali anziani” si cominciò a parlare di “Centri sociali ricreativi culturali autogestiti dagli anziani”. Non casuale il termine *culturale*. Si decise, infatti, di promuovere consapevolmente attività che elevassero il livello

¹⁴² Lo Statuto dei Centri si richiama alle “Associazioni non riconosciute”, art. 36 del Codice Civile.

dei Centri, qualificandoli in molteplici direzioni. Bisognava, e bisogna ancor più oggi, trasmettere un messaggio fondamentale: questi luoghi permettono l'incontro con l'altro, con un altro che non sia necessariamente un anziano, ma un cittadino senza distinzione di età.

Il Coordinamento, nel corso degli anni, da provinciale divenne regionale e infine addirittura nazionale. Siamo al 12 marzo 1990 quando vi fu la formale costituzione del Coordinamento Nazionale dei Centri Sociali, Comitati Anziani ed orti, che ebbe sede proprio nel primo Centro Sociale anziani "Barca".

Risultò necessaria una più ampia riflessione sulla gestione amministrativa dei Centri: tenuta dei conti, bilancio e varie. Ogni Centro individuò persone idonee ad assumersi responsabilmente e con competenza questo compito. E anche grazie a questo cambio di rotta amministrativo, si incrementarono le attività: gite, viaggi, "vacanze in città", manifestazioni culturali, di solidarietà politica e civile, ecc.

Seconda fase: anni '90

Sono gli anni in cui, aumentando sempre più il numero dei soci, si decise di promuovere un vero tesseramento per i frequentatori dei Centri. Il possesso di una tessera avrebbe garantito, contemporaneamente, diritti e doveri di intervento nella gestione del Centro: compiti relativi all'elezione degli organi, partecipazione in essi e collaborazione attiva in tutto e per tutto.

In più tutti i soci tesserati in qualsiasi Centro potevano accedere ad un altro. Ed oggi questo vale per tutto il territorio nazionale.

I Centri assunsero, a questo punto, una duplice natura: divenivano un servizio pubblico dell'Amministrazione comunale con proprie finalità di carattere sociale e, contemporaneamente, si identificavano come associazione privata costituita dai suoi Soci tesserati che la mantenevano in vita. Chiaramente il Centro rimaneva luogo di tutti i cittadini, ma solo i tesserati avevano diritto di partecipare alle specifiche attività interne.

I Centri aumentavano nella città, ma anche nella provincia e il Coordinamento da comunale divenne, come abbiamo anticipato, provinciale. Per questo anche lo stesso statuto, sino a quel momento provvisorio, divenne ufficiale, ricalcando in buona misura la prima stesura, ma tenendo conto, a questo punto, della nuova dimensione territoriale.

Esattamente come i Centri, anche il Coordinamento si richiamava, sotto il profilo giuridico, agli articoli del Codice Civile e assumeva il ruolo di “organismo di raccordo fra i Centri della provincia di Bologna per sviluppare attività sociali, culturali, ricreative, socio-politiche particolarmente rivolte agli anziani”.¹⁴³ Tutto questo grazie ad un proprio organo di rappresentanza, di indirizzo, di supporto organizzativo.

E da provinciale, il Coordinamento divenne regionale e poi nazionale, indirizzando e collegando, sempre più precisamente, tutti gli organismi che operano nel campo della socializzazione anziani.

È, infatti, il 3 marzo 1994 il giorno del riconoscimento ufficiale, da parte del Ministero dell’Interno, del Coordinamento nazionale in qualità di “Ente nazionale con finalità assistenziali”.

Da questo momento, le tessere dei soci ebbero validità nazionale e rappresentarono a pieno titolo le prime risorse finanziarie dei Centri, insieme agli introiti derivanti dalle attività di volta in volta organizzate e dai diversi contributi degli Enti pubblici e privati.

Nel 1995 si parlava di Associazione Nazionale Centri Sociali, Comitati Anziani e Orti (dal 2000, A.N.Ce.S.C.A.O).

Gli anni ’90 furono significativi, anche per le *Convenzioni*, un vero regolamento tra Centri e Quartieri della città che “li ospitavano”. Si era infatti concordato, già negli anni ’80, che il Quartiere avesse il dovere di controllare l’andamento dei propri Centri, in base a quelle che erano le normative legislative e

¹⁴³ Rocca S. (a cura di), *25 anni. 1982-2007...tanto per cominciare. Costituzione, sviluppo, esperienze e prospettive del movimento associativo dei Centri Anziani*, p. 51.

statuarie, mantenendo in buono stato i locali offerti in gestione senza onere di affitto, garantendo, laddove ce ne fosse la necessità, supporto tecnico e operativo, controllando la gestione finanziaria di provenienza comunale, e visionando le attività svolte dal Centro e quelle in programma di anno in anno. Ma questo era contenuto in poco più di una bozza del 1982.

Nel 1986, in realtà, era stata elaborata ed approvata una Convenzione che, però, i Quartieri non vollero riconoscere e conseguentemente applicare, in quanto assenti durante la formulazione della stessa da parte dell'Assessorato alle Politiche sociali del Comune di Bologna.

Diversi gli schemi che si succedono, ma negli anni molti Centri lamentano una scarsa considerazione da parte dei Quartieri. Sino al 1996, anno di una nuova Convenzione. In parte le relazioni tra Centri e Quartieri continuavano a non essere distese, ma il Coordinamento provinciale si adoperò sino alla sottoscrizione di una nuova Convenzione: i Centri ebbero così definitiva iscrizione nei Registro del Volontariato.

Terza fase: il 2000

Ancor più degli anni precedenti, col nuovo secolo si pone il problema del Coordinamento dei Centri, sempre in maggiore crescita nel territorio. La vera difficoltà era quella, più volte ribadita, di mantenere tra le strutture rapporti continuativi ed efficaci nel rispetto di una progettualità comune. Anche il complesso apparato burocratico (Presidenti delegati, organi assembleari, direzione dell'Associazione, ecc) sembrava non bastare più. Si giunse, così, alla seguente proposta: frazionare il territorio in "zone" (corrispondenti ai quartieri nella città e ad aree geografiche nella provincia) in modo da definire un "coordinamento settoriale".¹⁴⁴ Questo significava suddividere la provincia in modo *territoriale e orizzontale*. Con *territoriale* si

¹⁴⁴ *Ibidem*, p. 71.

intendeva un raggruppamento dei Centri per zona, mentre con *orizzontale* si dava il via ad una forma di associazione tra Centri, al fine di promuovere attività comuni e di qualità.

Per ogni zona venne nominato un coordinatore, eletto dall'Assemblea provinciale. I coordinatori di zona dovevano avere requisiti fondamentali¹⁴⁵:

- buona esperienza in campo associativo;
- conoscenza del territorio e della realtà sociale in cui si trovavano i Centri;
- possibilmente non far parte di altri organismi dell'Associazione per evitare un carico di impegni tale da compromettere l'esercizio delle molte funzioni.

I coordinatori avevano, ed hanno oggi sempre di più, l'importante compito di creare un raccordo tra i Centri e i rispettivi programmi favorendone sviluppo, scambio di conoscenze ed esperienze.

Ruolo di raccordo, il loro, anche con le altre associazioni e le diverse istituzioni del territorio.

Questo per formare una vera "rete" territoriale riducendo eventuali sovrapposizioni, isolamento e competitività, raccordando tutte le forze in campo in grado di ricercare soluzioni ad eventuali problemi. Sintetizzando molto, potremmo affermare che un coordinatore deve possedere capacità conoscitive, programmatiche, propositive, organizzative, di controllo e informative.

Intanto, sempre per una migliore struttura organizzativa del Coordinamento, si decise di articolarlo in più Commissioni, ognuna con un compito specifico. Si scelsero persone affidabili e competenti nei diversi settori, affidando loro diverse responsabilità da poter svolgere in modo continuativo.

Si istituirono Commissioni per l'amministrazione, per la formazione, per problemi legali e tributari, per le aree ortive, per

¹⁴⁵ *Ibidem*, p. 72.

la cultura, per la solidarietà, per il turismo, per l'informatica, ecc. In questo modo la gestione generale migliorò nelle direzioni sopraindicate e nacquero nuove e articolate attività. Tutto questo nella prospettiva, anche, di una maggiore visibilità del territorio. Nella dimensione dell'intergenerazionalità (a cui abbiamo fatto riferimento inizialmente e che vorremmo approfondire "sul campo") si aprirono rapporti tra Centri e scuole: progetti, feste, spettacoli organizzati insieme, la riscoperta dei "giochi di una volta", confronti tra generazioni, ecc.

Alcuni progetti con le scuole ebbero come filo conduttore l'orto che, da "semplice" area ortiva si è tramutò in vero e proprio "orto didattico": incontri per trasmettere ai ragazzi le conoscenze e le esperienze degli anziani legate alla coltivazione della terra

Centri che, in questo modo, sono divenuti ogni giorno più attivi e fondamentali. Spazi aggregativi con la finalità di ridare vitalità al tessuto cittadino sempre più in preda al degrado e all'abbandono. Spazi che promuovono sempre nuove attività, dall'uso del computer con veri corsi di formazione rivolti agli anziani, a nuove gite di uno o più giorni, con carattere sociale, culturale e solidale.

Quarta fase: oggi

Il nuovo secolo prosegue con il rinnovo delle cariche statuarie del Coordinamento provinciale e con molte speranze. Più speranze che certezze, probabilmente. Col passare degli anni, ancora una volta, molti aspetti sono mutati. Per prima cosa è cambiato il panorama legislativo con la sua immediata ricaduta sulla gestione dei Centri, a livello nazionale, ma anche regionale. Si decide, a tal proposito, di promuovere momenti di incontro, seminari nelle diverse zone territoriali per fornire risposte alle problematiche comuni dei Centri. Nel 2006, anche l'avvio della pubblicazione della Rivista "Anziani e Società", avrà tra i suoi principali obiettivi quello di fornire riferimenti normativi e

legislativi e relative delucidazioni, con inserti dedicati ogni volta ad un argomento differente. Insieme a questo strumento informativo non possiamo non menzionare il sito dell'Ancescao, ugualmente impegnato in questo e altri versanti.

Poco prima, nel 2005, aveva preso il via anche la nuova campagna per il tesseramento. Nel rinnovo dell'adesione, al Centro viene finalmente assegnato (dopo un riscontro del Coordinamento provinciale sul rispetto delle normative generali e statuarie da parte del Centro) il marchio dell'Ancescao, così da ribadire, anche simbolicamente, il fatto di essere parte di un grande movimento associativo. Anche per questo ai Soci verrà sottolineato che prendere la tessera rappresenta una scelta precisa: sostenere una grande Associazione ed essere attivi in questo senso.

Sono gli anni in cui si comincia a lavorare per *progetti*, non più sulla base di generici intenti, ma attraverso ipotesi di attuazione, prevedendo il possibile svolgimento dell'attività e dei soggetti partecipanti. In questo modo diviene ancor più lineare la gestione finanziaria, più trasparente nei confronti dell'Associazione (titolare) e dell'Ente di volta in volta finanziatore.

Inoltre, si definiscono con maggior precisione le molteplici attività:

- assistenza e formazione informatica, al fine di rendere i Centri autonomi (con personal computer e, soprattutto, con volontari in grado di utilizzarli);
- anziani a teatro (abbonamenti gratuiti, spettacoli pomeridiani,...);
- iniziative musicali (avvicinamento alla musica classica, partecipazione alle prove,...);
- gruppi di lettura e scrittura;
- concorsi di racconti, poesie, pittura, sculture, ecc, al fine di tenere in vita la cultura popolare;
- iniziative per promuovere il mantenimento del dialetto;
- attività per mantenere una buona qualità della vita, attraverso la

cura della propria salute sia fisica che mentale (corsi per la memoria, ginnastica, prevenzione,...).

Per dare maggiore visibilità all'Associazione si propongono iniziative editoriali così da far conoscere ancor più la voce degli anziani e i loro vissuti. L'organo ufficiale di informazione dell'Associazione nazionale è proprio la già citata Rivista "Anziani e Società", un veicolo mensile finalizzato alla divulgazione della realtà dei Centri sociali, del loro territorio, dei loro utenti, delle problematiche cittadine.

Inoltre alcuni Centri creano giornalini e bollettini informativi.

Concludendo questa rapida panoramica bisogna soffermarsi, come spesso accade, sui bilanci e sulle speranze.

I bilanci. Dal 1977, da quel primo Centro del quartiere Barca che diede il via a così particolari ed importanti agenzie del territorio, gli sviluppi sono stati molteplici. Un grande impegno di risorse umane ed economiche, queste ultime date dal tesseramento e dai contributi volontari derivanti dalle attività promosse.

La grande possibilità di usufruire di spazi messi a disposizione gratuitamente dall'Amministrazione locale. E, infine, i molteplici rapporti con le istituzioni (scuole, sanità, volontariato, associazioni culturali,...), così da promuovere il Centro come punto di riferimento per molte iniziative sociali, aprendosi alla cittadinanza, creando, in questo modo, una vera e propria "rete" territoriale.

Centri molto differenti tra loro, quelli della nostra realtà bolognese, ma tutti luoghi di ritrovo che operano a favore della socialità, contro l'imperante individualismo di cui abbiamo più volte dibattuto nella prima parte di questo lavoro. Centri che, facendo tesoro di esperienze trentennali, oggi si interrogano sul futuro, in balia, come tutti, della complessa postmodernità. In balia di nuove problematiche ed incertezze. Quale il loro futuro? Quali le risposte da trovare per poter attuare una pianificazione tale da consentire lunga vita a queste importanti agenzie

territoriali?

In previsione di un ulteriore allungamento della vita e di una progettazione intergenerazionale in grado di qualificare, non scordiamolo, una vera *città educativa*, è necessario prendere coscienza di alcune problematiche, interrogarsi sul futuro e cercare di rispondere ai molteplici interrogativi.

Per prima cosa, secondo chi i Centri li vive ogni giorno, occorre un vero *piano d'innovazione*, cominciando con nuove norme, al fine di avere un rinnovato modello istituzionale ed organizzativo, una maggiore apertura al territorio con possibilità di svolgere attività a largo raggio e con più flessibilità. Regole più dinamiche per affrontare i cambiamenti della società, a partire dall'immigrazione. Nuovi cittadini che oggi potrebbero rivelarsi fondamentali nella risoluzione di un altro urgente problema: la mancanza di volontariato. Un volontariato che ha fatto proprio il successo dei Centri mantenendoli in vita per 30 anni. Urgente la necessità di un impegno, di una nuova ricerca anche in questo senso.

Per questi ed altri motivi risulta sempre più auspicabile un maggior confronto con i Quartieri: per ottenere una migliore utilizzazione degli spazi assegnati ai singoli Centri, per promuovere nuove collaborazioni con forme associative della città, per coinvolgere gruppi giovanili, per migliorare la sicurezza del proprio territorio.

Anche i rapporti tra Centri e Provincia si sono mossi in questo senso (Protocollo di'intesa, 18/12/2003 e Convenzione 2006). Si sono adoperati per promuovere il sostegno a favore della persona anziana, al fine di garantire, ancora una volta, nuove forme di socialità, promuovere l'intergenerazionalità, coinvolgere gli immigrati, scambiare esperienze con Enti e altre realtà associative. Per creare un vero *laboratorio cittadino*.

Quinta fase: e il domani?

Il domani è incerto. Il Comune dovrebbe, oggi più che mai,

domandarsi seriamente come tenere aperti i Centri nel prossimo futuro. La principale difficoltà odierna è, infatti, quella di coinvolgere i nuovi pensionati, così diversi da quelli di un tempo: con un'aspettativa di vita differente, con desideri ed interessi differenti.

Si teme che tra poco più di 10 anni i Centri possano svuotarsi e il volontariato, che ancora oggi li tiene in vita, scomparire con essi.

Soluzioni possibili?

Forse si potrebbero ipotizzare nuove tipologie di servizi, "scambi" tra cittadini, stanze in gestione al Comune (magari per creare ambulatori all'interno dei Centri) o all'Ateneo bolognese (alcuni ragazzi potrebbero rendersi disponibili nella gestione del bar del Centro e avere in cambio un posto dove studiare).

Sicuramente bisognerebbe camminare insieme verso la città educativa che vorremo.

Molte le incertezze, molte le ipotesi.

Al fine, perciò, di trovare adeguate risposte a questi interrogativi, addentriamoci nell'analisi concreta di alcuni Centri anziani della città di Bologna.

3.2 Bologna: i suoi quartieri, i suoi anziani, i suoi Centri

Cercheremo, a questo punto, di presentare un quadro generale della situazione bolognese, fornendo, dapprima, una rapida panoramica del rapporto quartieri/Centri anziani e prendendo, poi, in esame, proprio a titolo d'esempio, il quartiere San Donato.

La città di Bologna è suddivisa in nove quartieri, nei quali vi sono, rispettivamente, i seguenti Centri¹⁴⁶:

¹⁴⁶ Rocca S. (a cura di) (2007), *25 anni. 1982-2007...tanto per cominciare. Costituzione, sviluppo, esperienze e prospettive del movimento associativo dei Centri Anziani* – dati al 30

quartiere Borgo Panigale: Amici del Bacchielli, Ansaloni, Il
Parco, Villa Bernaroli;
quartiere Navile: Casa Gialla, Croce Coperta, Fondo Comini,
Katia Bertasi, Antonio Montanari, Pescarola, Villa Torchi;
quartiere Porto: Giorgio Costa, Saffi, Tolmino;
quartiere Reno: Barca, Santa Viola;
quartiere San Donato: Frassinetti, Italicus, Pilastro;
quartiere Santo Stefano: Baraccano, E. Dall'Olio, Lunetta
Gamberini, Trento Trieste;
quartiere San Vitale: Croce del Biacco, Pallone, Ruozi,
Scipione dal Ferro;
quartiere Saragozza: Della Pace, 2 agosto 1980;
quartiere Savena: Casa del Gufo, Foscherara, , La Dacia,
Mazzacorati, Villa Paradiso.

Riportiamo di seguito i dati¹⁴⁷ relativi al numero di anziani per
ogni quartiere della città:

giugno 2007.

¹⁴⁷ I dati (aggiornati al 31 dicembre 2005), sono consultabili all'indirizzo internet del Comune
di Bologna: [www.comune.bologna.it/iperbole/piancont/dati
statistici/Indici/Popolazione/index.htm](http://www.comune.bologna.it/iperbole/piancont/dati
statistici/Indici/Popolazione/index.htm)

	Popolazione tra i 65 e i 79 anni	Popolazione oltre i 79 anni
quartiere Borgo Panigale	4765	1976
quartiere Navile	11221	4817
quartiere Porto	5740	2982
quartiere Reno	6800	2517
quartiere San Donato	6447	2470
quartiere Santo Stefano	8113	4460
quartiere San Vitale	7292	3801
quartiere Saragozza	6065	3430
quartiere Savena	12709	5205

Per avere una dettagliata e, costantemente aggiornata, panoramica di queste strutture cittadine, della loro evoluzione, delle loro attività (ricreative, socio-culturali e socio-assistenziali), dei loro progetti e dei loro utenti, nel 2008 l'Amministrazione comunale ha deciso di costruire il portale¹⁴⁸ dei Centri sociali ricreativi culturali ed orti di Bologna e provincia.

I coordinatori di zona delle aree cittadine hanno perciò inviato ai singoli Centri un questionario al fine di raccogliere tutte le informazioni necessarie e poter proseguire con la costruzione del sito.

Per il momento si è ancora in fase di programmazione (i Centri on-line sono infatti solo 12) e la versione attuale è provvisoria e in costante aggiornamento.

Non si sa esattamente quando sarà pronta la versione finale del sito dei Centri Anziani perché non si può prevedere quando tutti i Centri avranno inviato i dati richiesti. Quello che è certo è che l'idea, bolognese e non, come si potrebbe pensare, a carattere nazionale dell'Ancescao (associazione nazionale alla cui vi è

¹⁴⁸ Per accedervi si deve digitare sul motore di ricerca l'indirizzo <http://88.149.192.182>

ovviamente un rimando – link -nel sito), potrebbe divenire un esempio anche per le altre città.

In prospettiva, inoltre, nella primavera 2009, sono previsti corsi di alfabetizzazione informatica rivolti agli utenti dei Centri, al fine di garantire personale addetto al costante aggiornamento del sito.

Una precisazione importante: nella parte dedicata alla presentazione dei singoli Centri¹⁴⁹, seguiremo la traccia proposta dallo stesso questionario - diffuso nei Centri per la costruzione del sito - per la raccolta delle informazioni necessarie alla nostra indagine.

3.3 Il Quartiere San Donato¹⁵⁰

Il Quartiere scelto per la nostra analisi è il Quartiere San Donato. Confinante a Nord col Quartiere Navile e col Comune di Granarolo dell'Emilia; a Nord Ovest con Via Stalingrado, con la tangenziale, con Via Michelino, Via Romita e Via Cadriano; a Sud - Sud Est, con la linea ferroviaria e il Quartiere San Vitale; ad Est, infine, col Comune di Castenaso, con la linea ferroviaria e con lo scalo merci S. Donato, ha una superficie di 15,446 Km² e una popolazione residente complessiva di 30.792. Per la precisione, le famiglie residenti sono 15.428 e i residenti stranieri censiti risultano 2.877 (dati al 31.12.2005).

La popolazione anziana tra i 65 anni e i 79 anni è pari a 6447, mentre oltre ai 79 è pari a 2470.

Se volessimo ricostruire la storia del quartiere, potremmo cominciare dall'inizio del ventesimo secolo, quando era

¹⁴⁹ Paragrafo 3.5

¹⁵⁰ L'intera ricostruzione storica del quartiere San Donato è interamente consultabile all'indirizzo internet www.comune.bologna.it/quartieresandonato. Per questo breve quadro, ci siamo avvalsi anche noi delle informazioni rese disponibili dal Comune di Bologna.

costituito solamente da un susseguirsi di poderi. Basti pensare che sino al 1932, la via San Donato era denominata "Strada Comunale San Donato", quasi ad indicare un netto distacco con la città di Bologna. Si dovette attendere il 1948 perché la strada fosse asfaltata e fossero costruiti i binari per il primo tram che collegava San Donato al centro cittadino.

Negli anni trenta, il costruito, assai rado, era formato prevalentemente da edifici rurali, concentrati lungo le vie S. Donato, Michelino, del Pilastro e l'attuale Via Mondo, anche se, per la precisione, l'Istituto Autonomo Case Popolari aveva edificato le prime abitazioni nel 1909, anno in cui anche in Via Piana vennero costruiti due fabbricati (dette poi "Case Zamboni") destinati a famiglie che vivevano in baracche ai margini dell'area urbana.

Nonostante l'edificazione di ulteriori fabbricati durante il ventennio '30-'50, nel secondo dopoguerra, San Donato si presentava ancora come area di confine tra la città e la campagna con un'accentuata presenza di lavoratori agricoli.

Per questo si può affermare che l'assetto attuale del quartiere San Donato risale ad anni abbastanza recenti. Tra il 1951 e il 1971 sono da collocarsi, infatti, i maggiori interventi di edilizia pubblica. Conseguentemente la crescita del quartiere fu notevole e la popolazione residente aumentò dalle 10.571 unità del 1951 alle 27.222 unità del 1961. Anche nel decennio successivo, compreso tra il 1961 e il 1971, vi furono grandi cambiamenti: si realizzò il primo insediamento del Fiera District, su una superficie di 357.000 mq e presero vita lo scalo ferroviario e la tangenziale.

Gli anni '70 videro nascere insediamenti proprio intorno al Fiera District e nella zona Pilastro. Nacque il centro commerciale e vaste aree vennero riservate al verde pubblico e al verde sportivo.

In base alla geografia odierna del quartiere, si può affermare che le diverse zone hanno avuto un'espansione disomogenea e,

eccezion fatta per il nucleo centrale (Pilastro, San Donnino, Calamosco, San Sisto, e area Fieristica), prevalgono i nuclei destinati ad attività economiche, con funzioni di rilievo urbano e metropolitano (pensiamo, in questo senso, solamente alla zona fieristica, alla sede della regione Emilia Romagna, alla Rai, al Caab).

Una precisazione ulteriore. Il nucleo centrale e la zona Pilastro, sono da sempre percepite come due zone separate, nettamente distinte tra loro. Questo è dovuto alla storia che ha contraddistinto la nascita del Pilastro: la sua progettazione risale al 1962 con l'intento di offrire alloggio agli immigrati arrivati a Bologna, a seguito del suo sviluppo industriale. In quell'anno d'inaugurazione di questa zona, gli alloggi erano 411. Il progetto, però, ne prevedeva addirittura il quintuplo. Un quintuplo di case immerse nel verde, un villaggio reso piacevole dalla campagna circostante, dagli spazi aperti: questi gli intenti dei progettisti, che avrebbero voluto un ambiente sereno e confortevole. Ma le cose non andarono in questo modo. Giunsero al Pilastro immigrati di molte aree italiane e profughi della Libia. Ma al di là della provenienza geografica, i problemi di integrazione nacquero perchè si trattava di famiglie in prevalenza operaie e molto numerose rispetto alla media cittadina. Ricordiamo, d'altro canto, che erano queste le condizioni richieste per vedersi assegnato un appartamento dello Iacp.

Non dimentichiamo, però, gli aspetti a favore del Pilastro: sono molti, in quella zona, gli impianti sportivi e le aree verdi. Inoltre, la presenza del Centro Agroalimentare, del parco Commerciale Città Scambi e l'insediamento dell'Università, comporteranno, nel prossimo futuro una nuova domanda abitativa.

Si può concludere questa rapida panoramica, affermando che l'attuale fisionomia del quartiere è caratterizzata da un tessuto prevalentemente residenziale e dai servizi, nella fascia sud, vicino alle infrastrutture ferroviarie (linee e scalo) e dalla

concentrazione delle “grandi funzioni specialistiche”, nella zona ovest ed est del quartiere; inoltre, lo ricordiamo, gran parte del territorio ha conservato la sua iniziale destinazione agricola.

Due righe ulteriori per alcune osservazioni che ci portano verso il nostro oggetto d’interesse: gli anziani e i Centri del quartiere.

Recenti ricerche svolte nel quartiere San Donato¹⁵¹, proprio relativamente ai suoi abitanti più anziani, hanno messo in evidenza come il quartiere sia ancora, per essi, luogo di appartenenza e di identificazione. Un luogo vero e non quel “non luogo” che contraddistingue pericolosamente l’attuale *surmodernità*¹⁵² di cui parlano i filosofi contemporanei.¹⁵³ Un quartiere che si pone come un *luogo* che rappresenta la dimensione di un gruppo radicato sul territorio, un *luogo* che offre “le coordinate della propria linea biografica, una linea che è unica, irripetibile, imparagonabile, irrelativa, lontana dall’omologazione. E, pertanto, inscindibilmente connessa a quel luogo e solo ad esso”.¹⁵⁴

3.4 I progetti del Quartiere San Donato

Il Quartiere San Donato è un Quartiere dai molti progetti.

Molti i volantini e le locandine che in questi ultimi mesi ricordavano le iniziative invernali e natalizie (negozi aperti, banchetti dell’artigianato, spettacoli di burattini, animazioni musicali, ecc), e prima ancora le iniziative estive (spettacoli al parco con il progetto “*Lo spettacolo ve lo offriamo noi, voi portatevi la sedia*”, interventi musicali, spettacoli per i bambini,

¹⁵¹ Pieretti G. (a cura di) (2008), *I Grandi Anziani. Una ricerca nel quartiere San Donato di Bologna*, FrancoAngeli, Milano.

¹⁵² Augè M. (1993), *Nonluoghi. Introduzione ad una antropologia della surmodernità*, Elèuthera editrice, Seuil.

¹⁵³ Abbiamo fatto riferimento alla *surmodernità* nel capitolo dedicato al contributo della filosofia nei confronti della città e dei suoi orizzonti utopici

¹⁵⁴ Pieretti G. (a cura di) (2008), *I Grandi Anziani, Una ricerca nel quartiere San Donato di Bologna*, FrancoAngeli, Milano, p. 18.

laboratori di circo-spettacolo, laboratori di marionette, feste e molto altro ancora). Iniziative che attraversano il Quartiere, le sue stagioni e suoi luoghi. Iniziative che sembrano procedere verso quella *città educativa* che auspichiamo. Per meglio comprendere lo “stato dell’arte”, la reale situazione di questa zona cittadina, ci siamo rivolti alla Dott.ssa Ilaria Daolio, responsabile dei Servizi culturali del Quartiere San Donato e, per questo, “regista” delle tante iniziative.

Le abbiamo inizialmente domandato cosa ne pensa di questo lavoro di tesi, di questa possibile *città educativa* che punta addirittura a divenire *laboratorio per la formazione permanente*. A suo parere la realizzazione concreta di tale obiettivo è molto complessa, ma l’idea è ormai condivisa da più parti. Le stesse iniziative del Quartiere sembrano procedere proprio in questa direzione. Purtroppo, però, non tutti i quartieri cittadini sono così attivi e l’idea di uno sviluppo “socio-culturale” in questo senso non sembra essere ancora così radicata. Il problema è che nell’immaginario comune, il “socio” è sempre legato all’emergenza, e non, come invece dovrebbe essere, alla promozione; dall’altro lato, nel “culturale” si tende a puntare spesso “troppo in alto”, attraverso iniziative che non sempre hanno la capacità di coinvolgere, di far nascere socializzazione.

Il Quartiere San Donato, però, sta cercando di procedere concretamente verso un “socio-culturale” che si faccia promotore di socializzazione e di formazione. Vediamo allora, nel concreto, le iniziative che stanno animando il territorio in questi ultimi mesi.

Il Progetto filo conduttore di tutti gli altri, vero protagonista dell’ultimo anno (ottobre 2007 – ottobre 2008), e che influenzerà sicuramente tutte le attività future, è stato “*Sposta il tuo centro. Quartiere San Donato – Città di città*”. L’idea dominante è quella di un Quartiere periferico, proprio come quello preso in considerazione nella nostra indagine, che sappia farsi luogo di centralità attraverso le sue risorse socio-culturali. Che possa farlo

sia per chi vi vive, sia per chi, questo uno dei nuovi obiettivi, vive altrove, magari dall'altra parte della città. Un Progetto che abbia poche, quanto fondamentali, parole chiave: cittadinanza e urbanistica, persone e luoghi. Proprio per questo il riscontro è stato positivo da più parti e molti sono stati gli sponsor impegnati nella riuscita delle iniziative: oltre chiaramente al Comune di Bologna, vi è stato l'aiuto della Regione Emilia Romagna, della Fondazione Istituto Gramsci Emilia Romagna, della Fondazione Villa Ghigi, dell'Associazione culturale Italo Calvino, di alcune banche e hotel, di Bologna Fiere, di Coop e Manutencoop, dell'Unione Fotografi Organizzati (UFO) e, certo non per ultima, dell'Alma Mater Studiorum. Il coordinamento del Comitato scientifico del Progetto è stato, infatti, affidato alla Prof. ssa Matilde Callari Galli.

Il Progetto è stato rappresentato da 8 *Laboratori partecipati* che hanno animato il territorio. Vediamoli velocemente.

1) *Nuovi sguardi sull'architettura. Un'indagine sull'architettura contemporanea del Quartiere San Donato di Bologna.* Il Laboratorio muoveva da questo presupposto: non sempre gli architetti sono responsabili, come si crede, degli esiti meno felici della crescita urbana. L'architettura è spesso specchio delle vicende socio-economiche, politico-istituzionali e artistiche di un territorio. E l'architettura contemporanea su quali criteri basa il suo carattere artistico? Conferisce identità ad un ambito urbano? Grazie a mostre, conferenze, dibattiti ed interviste agli abitanti del Quartiere, si sono identificati gli edifici/luoghi più significativi, in un'ottica di conoscenza e valorizzazione di un territorio finora considerato periferico, da preservare nella sua identità. Gli esiti delle interviste hanno messo in rilievo molti aspetti, ma ve n'è uno in particolare che vorrei sottolineare: alla domanda "c'è qualcosa che manca?", le risposte si sono concentrate sull'aspetto partecipativo. Manca qualcosa per i giovani, manca una libreria che diventi un punto di richiamo

culturale, manca una piazza, ecc. Manca la partecipazione.

2) *La qualità dell'abitare nell'edilizia pubblica.* Questo Laboratorio ha avuto il merito di riflettere su un aspetto molto importante del territorio: la sua strutturazione e le molte problematiche annesse. Edifici sorti anni fa che necessitano di manutenzione, altri recentemente ristrutturati; alcuni di proprietà comunale e gestiti dall'Acer, altri che, invece, appartengono a singoli proprietari. Situazioni differenti, abitanti di culture diverse. Sono nate, al fine della riflessione comune, molte mostre fotografiche, ponendosi in continuità con il lavoro svolto nel Laboratorio *Nuovi sguardi sull'architettura*, e inglobando la finalità del Laboratorio *Un Quartiere in trasformazione*.

3) *Un Quartiere in trasformazione. Il punto di vista dei giovani sugli spazi del Quartiere.*

Questo è stato un Laboratorio/concorso nato per far emergere il punto di vista dei giovani sugli spazi del proprio Quartiere, al fine di comprendere la loro idea di città. E la loro voglia di trasformarla. Così, si è data loro la possibilità di esprimere il proprio punto di vista attraverso il linguaggio della fotografia. I partecipanti sono stati ragazzi tra gli 11 e i 19 anni che abitano o studiano nel Quartiere. A loro è stato chiesto di fermare le immagini di quei luoghi che ritenevano avere un significato particolare, individuale o collettivo. Spazi percepiti come propri, luoghi in cui nascono relazioni, luoghi che sprigionano senso di appartenenza.

Oltre al concorso fotografico, sono stati intervistati 70 giovani (sempre tra gli 11 e i 19 anni) per riflettere con loro sugli spazi che vivono. Tra le domande poste "Cos'è la città?". Molte le risposte, tra loro diversissime. Quella che ci dà maggiore speranza: "Un luogo dove imparare a crescere".

4) *Il verde urbano a San Donato.* Laboratorio che ha preso vita attraverso "episodi", "singoli viaggi", "passeggiate" che hanno

dato l'opportunità di visitare gli angoli del Quartiere, verificando insieme l'aspetto, la consistenza, lo stato e l'uso degli spazi verdi. Si sono raccolti commenti, riflessioni, ricordi dei partecipanti alle passeggiate e tutto è stato fermato dalle fotografie che hanno poi, ancora una volta, dato vita ad una mostra. Tutto è stato raccolto in una "Mappa del Verde" (documento di sintesi del Laboratorio) che affianca la "Mappa di Immagini", proprio come è avvenuto nel corso del Laboratorio *Container*.

5) *Container*. Osservatorio/Laboratorio mobile di arte pubblica attivo per vari mesi in diversi punti del Quartiere, con progetti artistici nati con la finalità di mettere in relazione e in comunicazione la strada e chi l'attraversa, sollecitando la riflessione e l'osservazione dello spazio cittadino in cui si vive. Spazio di incontri, di scambi. Uno spazio definibile "micro-piazza". Molti i progetti artistici che si sono intrecciati sul territorio, tutti finalizzati ad un uso dell'arte in grado di contrastare gli "spazi opachi" di cui parla Marc Augè.

6) *Piazza delle culture*. Laboratorio all'interno del quale si sono realizzate le tre "feste di avvicinato", nate dapprima nell'ambito di caseggiati, ma poi aperte al Quartiere intero. L'obiettivo era quello di trovare, con il coinvolgimento delle associazioni e degli abitanti del Quartiere, un luogo, uno spazio pubblico, una piazza che potesse ospitare eventi di diverso tipo, il cui filo comune dovesse essere l'incontro tra differenti attori sociali, portatori di "culture" diverse. Una "piazza" dove poter esprimere le proprie culture, le proprie identità attraverso i mezzi/codici che si ritengono più opportuni (fotografia, cucina, spettacoli, ecc).

Una "piazza" come occasione per mettere in rete il ricco, variegato, attivo tessuto associativo di San Donato. Ed è stato infatti attraverso questo Laboratorio che si è sviluppata ancor più la presenza dei Centri Sociali: hanno preparato crescentine e

fatto sentire la loro presenza offrendo aiuto prezioso attraverso un solido volontariato. E' stata questa, probabilmente, la prima "apertura" forte dei Centri Sociali verso il territorio. Apertura e collaborazione che, vedremo analizzando le iniziative per il 2009, si cercherà sempre più di rafforzare.

7) *Le narrazioni*. Obiettivo di questo Laboratorio è stato quello di sviluppare l'esperienza della scrittura, applicandola all'ambito del Progetto. La frequentazione degli altri laboratori, la conoscenza del lavoro che vi si svolgeva, unite alla conoscenza e all'ascolto delle persone che li frequentava ha consentito di individuare il tema divenuto filo conduttore di racconti che con la loro pubblicazione hanno testimoniato il percorso e la vita dei cittadini. E' infatti nato il volumetto "Qui da ogni luogo", che racchiude esperienze, immagini, sensazioni di abitanti del Quartiere. Della loro vita nel Quartiere.

8) *Il Sito web*. Laboratorio che oltre ad avere come finalità quella di documentare il Progetto stesso nella sua evoluzione in tempo reale (consentendo la comunicazione integrata tra i Laboratori e quella con l'esterno), si propone, al tempo stesso, come uno strumento di integrazione e di partecipazione in quanto gestito - in qualità di occasione formativa e di sperimentazione - da un gruppo di giovani italiani e non.

Alla fine del mese di ottobre 2008, a conclusione del Progetto, vi sono state due giornate di restituzione dei lavori nati nell'ambito degli otto Laboratori partecipati. Due giornate di Convegno che si sono concluse con una festa.

Questa rapida rassegna dei *Laboratori partecipati* del Quartiere San Donato, merita di qualche ulteriore precisazione e riflessione.

La prima precisazione: nel 2007 vi è stato un bando per le Libere

Forme associative. Lo sfondo per la presentazione dei progetti era, appunto, il Progetto “Sposta il tuo centro”. Così, a partire dalle associazioni finanziate, si è camminato insieme verso la realizzazione del Progetto. Questo è senza dubbio l’avvio di un importante processo: le persone e le associazioni che oggi hanno preso parte a una delle articolazioni del Progetto possono essere quelle che domani proporranno altre iniziative di integrazione e di conoscenza e valorizzazione del territorio.

La seconda precisazione. Per la tutta la durata dell’iniziativa, è stato individuato uno spazio - simbolicamente posto al centro del Quartiere - per farne anche il centro del Progetto: un luogo di informazione, di incontro, per piccole esposizioni. Un piccolo *urban center*.

Ed ora qualche piccola riflessione. Alcuni dei Laboratori assumono finalità in tendenza con le teorie esposte nella prima parte di questa tesi. *Nuovi sguardi sull’architettura*, porta alla riflessione collettiva dell’influenza della storia, degli avvenimenti socio-politici, sulla costruzione delle città. Lo fa cercando, però, di coglierne l’essenza positiva, riscoprendo il significato di “identità” che tutto questo comporta. Allo stesso tempo, il Laboratorio prevede uno sforzo ulteriore: la ricerca di quello che manca. La ricerca di un qualcosa che determini maggiore identità collettiva e migliore qualità della vita. Non siamo lontani da quello che sostiene Romano quando ci rammenta che la bellezza della città, la manifestazione di essa, dovrebbe essere sì un nostro obiettivo costante, ma anche un riconoscimento della nostra esistenza come collettività, come parte di una comunità.¹⁵⁵

Il tutto nella prospettiva seguita dallo stesso Laboratorio Container: contrastare i *nonluoghi* di cui parla Augè e ai quali abbiamo fatto più volte riferimento.¹⁵⁶ Per creare spazi che

¹⁵⁵ Abbiamo trattato l’argomento nel paragrafo 5.3 - Bellezza urbana, bellezza sociale - della Prima parte della tesi. Facciamo riferimento al testo: Romano M. (2008), *La città come opera d’arte*, Einaudi, Torino.

¹⁵⁶ Augè M. (1993), *Nonluoghi. Introduzione ad una antropologia della surmodernità*,

diventino simbolo dell'esserci e del vivere insieme, come una *Piazza della cultura*, che permetta di riflettere insieme sui, e con, i “nuovi abitanti” in prospettiva interculturale. Altra mission di una vera *città educativa*. Di una città che sappia farsi *laboratorio*.

E il futuro? E il 2009?

Il nuovo anno ha visto il taglio di molti finanziamenti nel settore cultura (per cercare di preservare i servizi volti alle necessità e ai bisogni degli abitanti). Fortunatamente, però, gli sponsor che hanno preso parte lo scorso anno al Progetto “*Sposta il tuo Centro*” si sono resi disponibili a contribuire verso un'evoluzione di quanto nato sino a questo momento. Solito traguardo: l'idea e la realizzazione di una sentita partecipazione, nella quale, coinvolgere sempre più i Centri Sociali, al fine di aprirli veramente a tutti gli abitanti, promuovendo una consapevole intergenerazionalità.

Cerchiamo, allora, di comprendere come si muoverà il Quartiere (e il suo territorio) nei prossimi mesi.

Per prima cosa, quest'anno non vi sarà più un bando per le Libere Forme associative, ma verrà istituito un *Tavolo di progettazione partecipata di iniziative socio-culturali* che, secondo obiettivi dati in continuità con “*Sposta il tuo Centro*”, deciderà le attività da portare avanti.

Si legge, infatti, nei primi documenti “bozza” del nuovo anno, che “le occasioni sin qui realizzate possono essere considerate un laboratorio che ci ha consentito di avviare la tessitura di una rete di relazioni”. Apertura, scambio e collaborazione tra gli attori del territorio diventano le parole chiave. Il tutto nella prospettiva di un Quartiere che sappia divenire facilitatore di questa *rete*. Vero regista.

Il Tavolo diviene, proprio per questo, lo strumento più adatto per

riuscire a realizzare quanto sin qui sostenuto. Cercherà, perciò, di creare un sistema integrato di opportunità culturali che sappiano promuovere il territorio e la sua conoscenza, i suoi spazi e la realizzazione di occasioni di socializzazione. Per questo saranno molteplici gli attori coinvolti: si avvarrà della collaborazione di associazioni culturali, sportive e di promozione sociale, di scuole e di attori del territorio che nel tempo assumeranno un ruolo sempre più significativo. Vi saranno incontri mensili per impostare il lavoro. Inizialmente si formeranno dei “sottogruppi” che lavoreranno a singoli “sottoprogetti” che andranno, in un secondo momento, ad integrarsi costituendo il Progetto finale che verrà presentato agli sponsor. Chiarite, infine, le risorse a disposizione, si partirà con la programmazione delle attività. La Dott.ssa Daolio, rappresentante del Quartiere San Donato, in quanto responsabile dell’Ufficio cultura, e dunque regista del percorso, ha individuato tre fasi di lavoro: una prima fase di *progettazione* che porterà gli attori del territorio a suddividersi in sottogruppi; una seconda fase di *realizzazione* del Progetto, durante la quale i sottogruppi realizzeranno le loro attività; e, infine, una terza fase, concomitante temporalmente alla seconda, dedicata al *monitoraggio* e alla *valutazione* del Progetto.

Nel mese di gennaio 2009 – momento in cui scriviamo – sono stati decisi gli ambiti nei quali convergeranno i sottogruppi: 1) ambiente naturale a conoscenza del Quartiere; 2) memoria storica e sociale; 3) feste e stili di vita; 4) arti e culture. Inoltre, è stato deciso che tutti i sottogruppi dovranno prevedere un taglio “trasversale” relativamente alle zone del Quartiere in cui svolgeranno le attività e relativamente al pubblico al quale si rivolgeranno.

Una nota di rilievo e per noi di fondamentale interesse. Al Tavolo di progettazione partecipata, vi è anche la presenza dell’Ancescao, nella persona del Coordinatore di zona, Rocco Gagliardi. Gli obiettivi di questa associazione nazionale sono

diversi, ma fondamentalmente, come si è già sottolineato, finalizzati alla promozione di attività sociali che migliorino e promuovano una buona qualità della vita degli anziani. Ciò attraverso una significativa utilizzazione del tempo libero, attraverso la promozione di attività collegate sia alle giovani generazioni, sia alla conoscenza/integrazione dei nuovi cittadini. È, per questi motivi, chiaro che la presenza di Ancescao in questo Progetto cittadino determina un attivo coinvolgimento dei Centri sociali e degli anziani. Come già era stato grazie alla collaborazione di queste strutture in “Sposta il tuo Centro”, ma con una continuità ed una progettazione sempre più strutturata. Si legge, in proposito, in uno dei primi documenti di bozza del Quartiere, “nell’organizzazione e nella realizzazione di tali iniziative una funzione importante è stata svolta dai Centri sociali che si sono spesi generosamente, rilanciando in tal modo la loro vocazione ad essere risorsa per la comunità e inaugurando una stagione nuova che li potrà vedere come luoghi ricettivi ma anche propulsori di iniziative rivolte ad un pubblico differenziato, superando quindi la connotazione di centri anziani”.¹⁵⁷ Proprio per questi motivi, queste strutture sono oggi chiamate “Centri sociali” e non più “Centri anziani”.

3.5 Il Quartiere San Donato e i suoi Centri sociali

Iniziamo la presentazione dei “Centri Sociali culturali e ricreativi” (che per fluidità espositiva continueremo a chiamare semplicemente Centri sociali) del quartiere San Donato: Frassinetti, Italicus e Pilastro.

Come anticipato, per una prima ricognizione di queste strutture, abbiamo seguito la traccia del questionario inviato ai Centri per permettere la costruzione del portale generale dei Centri sociali

¹⁵⁷ La bozza del documento mi è stata fornita dalla Dott.ssa Daolio e dal coordinatore di zona Rocco Gagliardi, durante la pianificazione dei lavori del Tavolo di Partecipazione.

di Bologna e provincia.¹⁵⁸ In realtà, dei Centri da noi considerati, al momento attuale solo l'Italicus ha fornito i dati richiesti ed è perciò presente sul portale.

Per questo motivo, i dati relativi al Centro Pilastro e al Centro Frassinetti, sono frutto di interviste effettuate ai rispettivi Presidenti.

Una nota. La necessità di intervistare i Presidenti di questi due Centri non ancora “inseriti nel portale”, ha determinato l'occasione di poter ascoltare i pareri, i ricordi e le speranze di chi ha vissuto e vive quotidianamente i Centri. Di chi ha investito gran parte della propria vita in questa avventura. È nato così, un po' per caso, un po' per loro volere, un resoconto ricco di dettagli, spesso interrotto dall'emozione di parlare di un qualcosa che, in gran parte, si è visto nascere e non si sa, ai nostri giorni, se e quanto durerà.

3.5.1 Presentazione dell'indagine

Il questionario¹⁵⁹ inviato a tutti i Centri di Bologna e provincia, è suddiviso secondo il seguente criterio. Una prima parte di domande riguarda la *descrizione della struttura* attraverso la raccolta delle *informazioni generali* (denominazione, indirizzo, recapiti, eventuale sito web o blog del Centro), dei *nominativi degli organi di rappresentanza* (Presidente, membri del Consiglio Direttivo e collaboratori), di una breve *descrizione del Centro* (anno di nascita e suo sviluppo, numero di soci presenti, giorni e orari di apertura, presenza o meno del servizio bar).

Successivamente, l'indagine si concentra sulle *attività svolte* nei Centri sociali: *attività di pubblica utilità* (manutenzione del verde pubblico, custodia e sorveglianza di edifici/servizi

¹⁵⁸ Paragrafo 3.2

¹⁵⁹ Consultabile all'indirizzo internet: <http://88.149.192.182>

comunali, altro); *attività ricreative* (cene sociali, gite sociali di una giornata, soggiorni turistici, feste, ballo, tornei, tombola, biliardo, altro); *attività socio-culturali* (corsi di recitazione, corsi d'informatica, corsi di cucina, corsi di cucito, corsi di pittura o scultura, biblioteca, gruppi di lettura, gruppi di scrittura, spettacoli teatrali, proiezione di film, concerti, coro, mostre, laboratorio fotografico, laboratorio pittura/scultura, laboratorio di restauro, attività motorie, visione eventi sportivi, altro); *attività socio-assistenziali* (presenza di un ambulatorio, eventuale servizio di informazione/compagnia telefonica, segretariato sociale, servizio di trasporti/accompagnamento, visite ad anziani a domicilio, visite ad anziani in casa di riposo centro/diurno, attività verso portatori di handicap, collaborazione a servizi di telesoccorso/teleassistenza, partecipazione ad attività di prevenzione o screening, iniziative di solidarietà, altro).

Infine, il questionario prevede una sezione che accerti o meno la presenza di *attrezzature* nel Centro (personal computer e sistemi operativi, pc portatile, connessione ad internet, fotocopiatrice, stampante, fax, videoproiettore, televisore, impianto stereo/altoparlanti, strumenti musicali, pay-tv, macchina fotografica digitale, laboratorio falegnameria, laboratorio cucito, altro).

Seguiremo, dunque, questa suddivisione per presentare, almeno inizialmente, i tre centri del quartiere San Donato.

3.5.2 Frassinetti – Italicus – Pilastro

1) Frassinetti¹⁶⁰

Indirizzo: via Andreini, 18

Telefono: 051-511179

Fax: 051-511787

e-mail: nellofrassinetti@libero.it

Presidente: Giovanni Cuppini

Breve descrizione e un po' di storia del centro

Il Centro nasce come poliambulatorio ASL, circa 25 anni fa. Viene fondato nel 1987.

Il fondatore, da cui ha preso il nome, fu un ex poliziotto, Nello Frassinetti.

Numero di soci iscritti nel 2007: 485

Numero di soci iscritti negli anni precedenti al 2007: 500 ca

Giorni ed orario d'apertura del centro: tutti i giorni dalle 8 alle 12 e dalle 14,30 alle 18; giorno di chiusura: lunedì. Inoltre, d'estate, il Centro rimane chiuso qualche mattina.

Il Centro ha il servizio bar.

Attività ricreative svolte: gite sociali di una giornata, soggiorni turistici, feste di vario genere, attività di ballo tre volte a settimana, tornei di carte (briscola).

Attività socio-culturali svolte: proiezione di film e visioni collettive di eventi sportivi.

¹⁶⁰ Informazioni raccolte grazie all'intervista col Presidente del Centro, Giovanni Cuppini, e col Coordinatore di zona, Rocco Gagliardi.

Attività socio-assistenziali svolte: vi è una saletta adibita ad ambulatorio per visite generali (prelievi, pressione, podologo, ecc). Inoltre, nel 2009 è prevista la presenza di un'associazione che, in collaborazione con docenti della Facoltà di Agraria, organizzerà seminari sulla corretta alimentazione.¹⁶¹ Infine, si seguono le iniziative di solidarietà promosse unitamente dagli altri Centri del quartiere.

Attrezzature a disposizione del Centro: personal computer, connessione internet, fotocopiatrice, stampante, fax, videoproiettore, televisore, impianto stereo/altoparlanti, strumenti musicali.

2) Italicus¹⁶²

Indirizzo: Via G. A. Sacco, 16 - 40127 Bologna

Telefono: 051/4216821

Fax: 051/4216821

e-mail: centroitalicus@libero.it

Presidente: Dante Ghedini

Breve descrizione e un po' di storia del centro

Il centro venne fondato nel settembre del 1982, quando due consiglieri del Quartiere San Donato dell'ARCI Guernelli cominciarono a cercare qualche pensionato disposto ad aprire un Centro per gli Anziani. Si offrirono Ettore Monti, Gino Bonfiglioli, Bruno Cantelli e Renato Gardini.

La prima sala messa a disposizione fu sala Zonarelli di proprietà

¹⁶¹ In questo caso, si è verificato un vero e proprio scambio di "esigenze". L'Associazione aveva, infatti, necessità di una sede per poter svolgere i propri seminari. Allo stesso tempo, questa è sembrata un'occasione di arricchimento per gli utenti del Centro Anziani, un'opportunità per essere informati sulla necessità di una corretta alimentazione.

¹⁶² La maggior parte delle informazioni sono state raccolte facendo riferimento ai dati relativi al Centro, inseriti nel motore di ricerca <http://88.149.192.182>

del Comune. Si cominciò ad allestire il centro e i primi soci divennero una ventina. Dalla Sala Zonarelli, poi, il Centro si trasferì in quello che era stato per anni il box della SNAM (dove un tempo si distribuiva metano per auto).

Da lì prese il via una nuova ristrutturazione al fine di ospitare sempre più soci. E mentre i soci aumentavano, lo spazio diminuiva. Si chiese perciò al Comune l'autorizzazione per poter costruire un prefabbricato a spese proprie. Il sindaco di quegli anni, Renzo Imbeni, accolse la proposta e autorizzò la costruzione, proprio nel prato adiacente al box.

Pur senza mezzi sufficienti per acquistare il prefabbricato, senza possibilità di un pagamento immediato e senza cambiali, la ditta Maselli accettò l'ordine, accordando grande fiducia al Centro.

Il prefabbricato rimase così in uso sino al 17 dicembre 1990, giorno della consegna da parte del Comune dell'attuale sede, inaugurata, poi, ufficialmente dal sindaco Imbeni, il 24 gennaio 1992.

La nuova sede, esclusa la cucina, non aveva, però, alcun tipo di arredamento. Questo venne acquistato dal Centro stesso negli anni a seguire.

Numero di soci iscritti nel 2007: 386.

Numero di soci iscritti negli anni precedenti al 2007: 400 ca.

Giorni ed orario d'apertura del centro: tutti i pomeriggi, più le sere del giovedì (per la scuola di ballo), del sabato e della domenica (feste, iniziative).

Il Centro ha il servizio bar.

Attività ricreative svolte: cene sociali, gite sociali di una giornata, soggiorni turistici, feste, ballo, tombola.

Attività socio-culturali svolte: concerti (talvolta viene organizzato qualche spettacolo con soprani) e corsi di ballo liscio e latino americano.

Attività socio-assistenziali svolte: anche qui vi è una saletta adibita ad ambulatorio per visite generali (prelievi, pressione, podologo, ecc). Ugualmente agli altri Centri, si attivano iniziative di solidarietà.

Attrezzature a disposizione del Centro: personal computer, notebook, connessione internet, fotocopiatrice, stampante, fax, televisore, impianto stereo, altoparlanti.

3) Pilastro¹⁶³

Indirizzo: via Dino Campana, 4 - 40127 Bologna

Telefono: 051/501195

Fax: 051/4200948

Presidente: Umberto Saporì

Breve descrizione e un po' di storia del centro

Il centro nasce dalla ristrutturazione di una casa colonica. È il II Centro sociale bolognese, dopo quello, menzionato inizialmente, del quartiere Barca (1977).

Sono i giovani pensionati di quegli anni a dare l'impulso al centro e alla sua vita: lavori per la creazione del bar, lavori di ristrutturazione per la sala da ballo, serate estive in compagnia, cene e danze. Lavori che rammentati attraverso i ricordi di chi c'era, emozionano ancora. Per guadagnare i primi soldi per lo sviluppo del Centro e per organizzare le prime gite sociali, gli anziani di quegli anni confezionavano scatole di cartone. In seguito, il Circolo Arci "La Fattoria", propose loro di lavare le

¹⁶³ Informazioni raccolte grazie all'intervista col Presidente del Centro, Umberto Saporì.

maglie della loro squadra di calcio. Gli anziani le lavavano tutte a mano (3000 lire per ognuna) e “le nonne” le rammentavano quando occorreva. Questi “incassi” erano così utilizzati per acquistare piccoli premi in occasione della tombola domenicale.

Il Centro nei primi anni si spostò in due ex case coloniche: prima la Casa Rossa e poi la Casa Gialla (così denominate per via del colore). Il trasferimento nella sede attuale, in via Dino Campana, avviene nel 1980, quando nel rione Pilastro vengono messi a disposizione due edifici (sempre ex case coloniche) precedentemente adibiti ad asili. Uno fu dato agli anziani al fine di ricostituirvi il Centro sociale e l’altro venne gestito da Bruno Benassi per accogliere i ragazzi provenienti dal carcere minorile “Il Pratello”. Tutti si misero al lavoro per ristrutturare i locali al meglio.

Un tempo (questo è quanto mi viene raccontato con entusiasmo e un po’ di malinconia) si riuscivano a mettere a tavola sino a 200 persone e anche ora l’aspetto gastronomico, unito al piacere di stare insieme, alla voglia di *socializzazione*, è una delle prerogative del centro. Ad esempio, a conferma di questo, è molto sentita la preparazione, ogni anno, del *pranzo di Natale* (che avviene solitamente una decina di giorni prima del 25 dicembre), l’organizzazione di *gite a carattere gastronomico e culturale* (queste sono un po’ diminuite nel corso degli anni per motivi economici, riducendosi, di media, a quattro l’anno), *serate estive* in cui vengono coinvolte “orchestine”, servizio turistico in grado di organizzare soggiorni di 15 giorni al mare, in montagna, all’estero (questo perché, in quanto soci del Coordinamento provinciale centri anziani e orti Bologna) hanno diverse convenzioni con le agenzie turistiche).

Inoltre, a fine maggio, viene organizzata una grande festa in coincidenza con l’anniversario della nascita del Centro.

Numero di soci iscritti nel 2007: 624.

Numero di soci iscritti negli anni precedenti al 2007: non mi danno indicazioni precise, ma mi dicono che erano molti molti di più, sottolineando una diminuzione di circa 15 soci all'anno per cause di mortalità.

Giorni ed orario d'apertura del centro: tutti i giorni, tutto il giorno.

Il martedì e il venerdì sera, inoltre, il Centro rimane aperto e vengono organizzate cene.

L'estate è sempre aperto. Gli unici giorni di chiusura sono Natale, il primo dell'anno e il 15 agosto.

Il Centro ha il servizio bar.

Attività ricreative svolte: cene sociali, gite sociali di una giornata, soggiorni turistici, feste, ballo, tombola (ogni domenica pomeriggio), organizzazione di gruppi di pesca.

Attività socio-culturali svolte: corso di cucina, corso di pittura e scultura, spettacoli teatrali (in occasione di feste particolari), concerti, mostre, laboratorio fotografico, laboratorio pittura/scultura, attività motorie, visione collettiva di eventi sportivi.

Attività socio-assistenziali svolte: presenza, anche in questo Centro, di saletta adibita ad ambulatorio per visite generali (prelievi, pressione, podologo, ecc). Ugualmente agli altri Centri, si attivano iniziative di solidarietà.

Attrezzature a disposizione del Centro: personal computer, connessione internet, fotocopiatrice, stampante, fax, televisore, impianto stereo/altoparlanti.

3.6 I tre Centri: identità e differenze

È d'obbligo, dopo aver passato in rassegna i tre Centri, dopo aver raccolto informazioni sulle loro caratteristiche ed attività, dopo essermi confrontata con i tre rispettivi Presidenti e col coordinatore di zona, Rocco Gagliardi, cercare di presentare un quadro delle loro maggiori analogie e delle loro, eventuali, differenze.

I Centri sociali del Quartiere San Donato hanno punti di qualità comuni e mancanze, se così possiamo definirle, simili. Inoltre, si stanno avviando sempre più verso una maggiore apertura nei confronti di progetti (informatica, laboratori scrittura, ecc) già attivi in altri quartieri. Ci è sembrato di essere “in una concreta fase di passaggio”, durante la quale poter intravedere la voglia di ampliare i propri progetti e di camminare oltre, verso una qualità sempre migliore del servizio. Il tutto, paradossalmente, in un momento di crisi economica e di incertezza nei confronti, come vedremo nel dettaglio in seguito, del volontariato.

Breve storia dei Centri

Tutti e tre hanno, come del resto i Centri Anziani in generale, in quanto istituzioni, tra i 30 e i 20 anni di vita. Sono cresciuti nel tempo, aumentando il numero di soci.

Il *Frassinetti* nasce come poliambulatorio ASL; l'*Italicus* ha, invece, cambiato più volte sede, rimanendo, però, nella zona di nascita e il *Pilaastro*, infine, come molti altri Centri della zona bolognese, era in passato una casa colonica.

Numero di soci

Circa 500 per ogni Centro. I dati comprendono anche l'affluenza alle aree ortive.

Giorni ed orari di apertura

Relativamente agli orari di apertura vi sono alcune differenze. Il

Frassinetti, è aperto tutti i giorni dalle 8 alle 12 e dalle 14,30 alle 18 e ha come giorno di chiusura il lunedì. *L'Italicus*, rispetto agli altri due Centri, è quello con l'orario maggiormente ridotto: è, infatti, aperto tutti i pomeriggi, più le serate del giovedì (quando vi è il corso di ballo), del sabato e della domenica (sempre), ma le mattine rimane chiuso. Se questi due Centri osservano qualche giorno di chiusura in estate, il Centro *Pilastro*, oltre a non avere in nessuna parte dell'anno il giorno di chiusura settimanale, è, tra l'altro, la sede nella quale convergono gli ospiti del Progetto "Estate in città".

Servizio bar

È presente in tutti e tre i Centri.

Una precisazione che ci è stata sottolineata: il bar è l'unica fonte certa relativamente alle entrate del Centro, ma spesso, "non mantiene sé stesso". Molti utenti, infatti, non consumano e, viceversa, le spese di manutenzione sono molto sostenute.

Attività ricreative svolte

	FRASSINETTI	ITALICUS	PILASTRO
Cene sociali	NO	SI	SI
Gite sociali di una giornata	SI	SI	SI
Soggiorni turistici	SI	SI	SI
Feste	SI	SI	SI
Ballo	SI	SI	SI
Tornei (di carte, di bocce,...)	SI	NO	NO
Tombola	NO	SI	SI
Biliardo	NO	SI	NO
Altro	NO	NO	PESCA

Relativamente alle *attività ricreative* svolte dai tre Centri del Quartiere San Donato, possiamo affermare che: le *cene sociali* sono attività privilegiate, ma il *Frassinetti*, a differenza degli altri due Centri, non può organizzarle perché non è fornito di cucina a norma. Le *gite* e i *soggiorni*, sono comuni ai tre centri. Vi è, infatti, una commissione turismo che si occupa di organizzare gite di una giornata in luoghi di interesse culturale e soggiorni di qualche giorno, in località turistiche. La commissione, ogni fine anno fa un bilancio per definire le escursioni dell'anno successivo.

Sono, come si è detto, gite a carattere prevalentemente culturale, organizzate su misura per gli anziani: non troppo cammino, no percorsi che prevedono salite, no percorsi troppo difficoltosi, ecc.

In passato, ogni centro organizzava le proprie gite, alle quali potevano chiaramente partecipare anche gli anziani degli altri centri, i quali, però, spesso non ne prendevano parte, perché non sentivano la gita come propria. Per questo motivo, da qualche anno, la commissione stila un calendario unico per i tre Centri, con data e possibilità d'iscrizione. Ogni utente ha, così, la possibilità di scegliere la gita che più lo rappresenta. I dettagli, vengono poi forniti successivamente. Se non si raccolgono un numero minimo di iscrizioni, chiaramente la gita salta.

La commissione turismo sottopone l'ipotesi di gite alle principali agenzie di viaggio e conseguentemente, in rapporto alla qualità prezzo, vengono valutati i preventivi e scelta l'agenzia che curerà la giornata/la settimana.

Sono circa 6000, nella provincia di Bologna, le persone che vi partecipano ogni anno.

Altro denominatore comune dei Centri, le *feste*. Per una ricorrenza particolare, o semplicemente per trascorrere del tempo insieme. Sono il motore della socializzazione dei Centri. Ed è proprio durante queste che nascono occasioni di *ballo*. Il

Frassinetti ha, a questo proposito, una sala da ballo (e solitamente tre giorni della settimana sono dedicati a questo), *l'Italicus* organizza veri e propri corsi di liscio e latino-americano (il giovedì sera) e il *Pilastro* ha spazi interni ed esterni da poter dedicare a questo salutare passatempo.

Per quanto riguarda i *tornei*, solo il *Frassinetti* dichiara di organizzarne. Al *Pilastro*, viceversa, sostengono di “non esserne capaci”. Se il *Frassinetti* organizza tornei di briscola, non vi è la stessa passione per la *tombola* che si riscontra negli altri due Centri che dedicano, invece, a questa tutte le domeniche pomeriggio.

Infine, se solo *l'Italicus* offre la possibilità, ai suoi utenti, di giocare a *biliardo*, il *Pilastro* si dimostra originale e pieno di spirito d’iniziativa nell’organizzare spesso *gruppi di pesca*.

Attività socio-culturali svolte:

	FRASSINETTI	ITALICUS	PILASTRO
Corsi di recitazione	NO	NO	NO
Corsi di informatica	NO	NO	NO
Corsi di cucina	NO	NO	SI
Corsi di cucito	NO	NO	NO
Corsi di pittura o scultura	NO	NO	SI
Biblioteca	SI	NO	SI
Gruppi di lettura	NO	NO	NO
Gruppi di scrittura	NO	NO	NO
Spettacoli teatrali	NO	NO	SI
Proiezione di film	SI	NO	NO

Concerti	NO	SI	SI
Coro	NO	NO	NO
Mostre	NO	NO	SI
Laboratorio fotografico	NO	NO	SI
Laboratorio pittura/scultura	NO	NO	NO
Laboratorio di restauro	NO	NO	NO
Attività motorie	NO	NO	SI
Visione eventi sportivi	SI	NO	SI
Altro	NO	CORSI DI BALLO	

Le attività *socio-culturali*, rispetto a quelle sulle quali si focalizzava il questionario, sono svolte in misura nettamente inferiore, ma il *Pilaastro* è, a vista d'occhio, il Centro che offre più possibilità in questo senso: ha momenti dedicati a *corsi di cucina*, a *corsi di pittura*, propone *spettacoli teatrali e concerti* in occasioni particolari, organizza *mostre* (spesso con gli stessi quadri dipinti nel corso di pittura), ha un *laboratorio fotografico* e dedica momenti anche ad *attività motorie*. Molto vissuta dagli anziani uomini del Centro, la visione collettiva di *eventi sportivi* (la sala al primo piano ha uno schermo finalizzato prevalentemente a questo). Visioni, queste, organizzate anche al *Frassinetti*, che, in più, propone la *proiezione di film*. I

Sempre in comune con questo Centro, il *Pilaastro* ha uno spazio dedicato a libri, un "*angolo biblioteca*", potremmo dire, al quale gli anziani possono accedere liberamente quando lo ritengono opportuno.

Anche l'*Italicus*, come il *Pilaastro*, ha qualche occasione in cui si organizzano *concerti*. In più, rispetto agli altri due centri, lo si è

già sottolineato, ha una scuola di ballo liscio e latino-americano molto frequentata.

Attività socio-assistenziali svolte:

	Frassinetti	Italicus	Pilastro
Ambulatorio (prelievi, pressione, podologo,...)	SI	SI	SI
Servizio di informazione/compagnia telefonica	NO	NO	NO
Segretariato Sociale (spesa a domicilio, bollette, ecc)	NO	NO	NO
Servizio di trasporti/accompagnamento	NO	NO	NO
Visite ad anziani a domicilio	NO	NO	NO
Visite ad anziani in casa di riposo centro/diurno	NO	NO	NO
Attività verso portatori di handicap	NO	NO	NO
Collaborazione a servizi di telesoccorso/teleassistenza	NO	NO	NO
Partecipazione ad attività di prevenzione o screening	NO	NO	NO
Iniziative di solidarietà	SI	SI	SI

Iniziamo dalla prima voce: *ambulatorio*. Non esistono veri e propri ambulatori all'interno dei Centri, ma vi sono stanze finalizzate a questo, secondo un calendario. In giornate stabilite, infatti, un ex infermiere, a sua volta utente di uno dei tre Centri,

presta la sua esperienza per visitare gli anziani che lo desiderano. Per il momento non vi sono iniziative di *prevenzione*, ma dalla primavera del 2009 ne sarà prevista una: al *Frassinetti* verranno organizzati, come spiegato precedentemente, incontri seminariali aperti a tutti gli anziani dei Centri, relativi all'importanza di una corretta alimentazione.

Tutti partecipano ad iniziative di *solidarietà*, raccolte fondi particolari, promosse congiuntamente.

Attrezzature a disposizione del Centro:

	Frassinetti	Italicus	Pilastro
Personal computer e sistema operativo (windows XP, Vista, ecc)	SI	SI	SI
Notebook	NO	NO	NO
Connessione internet (e tipo)	SI	SI	SI
Fotocopiatrice	SI	SI	SI
Stampante	SI	SI	SI
Fax	SI	SI	SI
Videoproiettore	SI	NO	NO
Televisore	SI	NO	SI
Impianto stereo/altoparlanti	SI	SI	SI
Strumenti musicali	NO	NO	NO
Pay-tv (sky)	NO	NO	NO
Macchina fotografica digitale	NO	NO	NO
Laboratorio falegnameria	NO	NO	NO
Laboratorio cucito	NO	NO	NO

Come si può notare dallo specchietto, tutti i Centri hanno attrezzature tali da poter garantire lo svolgimento delle attività sin qui presentate.

Andando al di là delle informazioni raccolte seguendo la traccia del questionario, potremmo soffermarci sui seguenti aspetti.

Ambienti e servizi a disposizione dei tre Centri

In generale possiamo affermare che i tre Centri osservati, oltre la presenza del bar, hanno a disposizione più sale ricreative, adibite di volta in volta a seconda delle attività. Non vi sono, perciò, aree dedicate a laboratori permanenti.

Precisamente, il Frassinetti occupa uno stabile su due piani: al primo vi è la sala bar e la sala tv, mentre al secondo vi è una sala giochi, una cucinetta, alcuni uffici, una saletta, un locale per infermeria e servizi vari. Dispone di un magazzino nel sottotetto, di una sala da ballo e di un giardino. L'Italicus, collocato in una sede moderna, ha un piano terra in cui si trovano il bar, una cucinetta e la sala biliardo; al primo piano, invece, collegato con ascensore, un salone per feste e manifestazioni e uffici. Il Pilastro, infine, sorto, come abbiamo precedentemente sottolineato, in una casa colonica, presenta al piano terra il bar, la cucina, due sale e un ripostiglio; al primo piano, invece, si trovano altre due sale, uffici e un grande terrazzo. Gli spazi sono ampi e il Centro ne dispone di molto all'aperto, da sfruttare poter nei mesi estivi.

Attività di rilievo

Oltre alle *cene sociali*, alle *gite*, ai *soggiorni turistici*, alle *feste*, al *ballo*, ai *tornei*, alla *tombola*, ai *corsi* (Pilastro), alla *proiezione di film o di eventi sportivi*, alle eventuali *mostre* (Pilastro), all'*attività motoria* (Pilastro), a prossime attività di *prevenzione*, tutti e tre i Centri partecipano a due importanti progetti cittadini: "*Vacanze in città*" e "*Non perdiamoci di*

vista".

Il primo. Ogni anno, nei mesi di luglio e agosto, un pulmino speciale si occupa di portare gli anziani che rimangono soli in città (secondo turni di 15 giorni), dalla propria abitazione sino al Centro Pilastro, dove vi sono operatori specializzati che organizzano attività per l'intera giornata. Per ogni anziano è richiesto un contributo (per tutto il periodo dei 15 giorni) di 6 euro, pasti compresi.

Il secondo. Con l'inizio di settembre, inizia il progetto "*Non perdiamoci di vista*", nato per accogliere la proposta di un gruppo di persone che chiedevano di non "chiudere" l'iniziativa estiva di "*Vacanze in città*". L'obiettivo è dunque quello di non interrompere i legami creati durante i mesi estivi, mantenendo vivo il flusso dei contatti e le occasioni di ritrovo. Il progetto prevede una giornata di incontro ogni 15 giorni dedicata ad attività concordate anche in base ai desideri dei partecipanti:

- gite (con tragitti brevi, visita a luoghi di interesse, pranzo insieme,...);
- momenti di incontro con intrattenimenti particolari (musica, tombola,...);
- momenti di incontro/confronto a contenuto culturale-formativo presso strutture del Quartiere e della città;
- momenti di incontro intergenerazionale (attività in scuole);
- partecipazione ad appuntamenti che offre la città (spettacoli, iniziative particolari,...).

Il Progetto dura sino all'estate, sino alla ripresa dell'iniziativa "*Vacanze in città*". L'obiettivo è infatti comune: contrastare il rischio di isolamento fisico e mentale della popolazione anziana, offrendo risposte differenziate che possano dare risposta ai disagi della solitudine e ai bisogni di relazione e socializzazione.

Due progetti comuni, dunque, per la riuscita dei quali, i Centri contribuiscono, complessivamente, con un investimento di 9.000/10.000 euro l'anno.

Laboratori particolari all'interno dei Centri

Nei tre Centri del Quartiere San Donato, non vi sono laboratori specifici, eccezion fatta per il corso di *ballo* dell'*Italicus* e per il corso di *pittura* del *Pilastro*.

Nella prossima primavera 2009, però, in accordo con tutti i Centri della provincia di Bologna, sarà organizzato un corso di informatica al fine di promuovere un'alfabetizzazione di primo e di secondo livello, anche in vista della manutenzione del già citato portale dei Centri bolognesi.

In futuro, e ne è già stata accordata la disponibilità da parte degli organizzatori si organizzeranno anche per i Centri del Quartiere San Donato, gruppi di lettura (come nei Centri Navile e Santa Viola).

Operatori esterni

I Centri non prevedono la presenza di operatori esterni e tutto si basa, per ora, sul volontariato.

Gli operatori esterni sono coinvolti quando si tratta di progetti organizzati con associazioni, secondo i programmi organizzati dal Quartiere.

Mobilità urbana

In linea di massima i Centri sono facilmente raggiungibili. Vi è posto necessario per parcheggiare e la linea atc li raggiunge tutti. Solo il Centro Pilastro rimane un po' distante dalla fermata dell'autobus (5 min a piedi).

Rapporti con gli altri servizi del quartiere e della città

Come abbiamo potuto analizzare nel paragrafo 3.4, dedicato alla rassegna generale dei Progetti del Quartiere San Donato, i Centri Sociali sono e saranno sempre più coinvolti nelle attività di promozione socio-culturale del Quartiere, protagonisti attivi, infatti, del *Tavolo di progettazione partecipata*, predisposto per pianificare le iniziative del 2009. Gli obiettivi sono molteplici e

tra loro integrati: promuovere la socializzazione degli anziani e renderli protagonisti attivi della comunità; poter avere a disposizione gli spazi dei Centri sociali per incrementare le attività, così da ampliare la fascia di utenti e coinvolgere anche le giovani generazioni. In questo modo si potrebbero risolvere, come vedremo in seguito, anche i problemi connessi alla diminuzione di forze di volontariato.

Forti, dunque, e destinati ad aumentare sempre di più, i rapporti con gli altri attori del Quartiere. Minori, invece, i legami con tutto il territorio cittadino perché, come mi è stato da più voci sottolineato, per il momento si programma per “zone”. Questo anche per avere un maggior controllo delle attività programmate.

3.7 Gli anziani dei Centri sociali

A questo punto della nostra ricognizione, dopo aver passato in rassegna i Progetti del Quartiere San Donato e le caratteristiche dei tre Centri Sociali presenti in questa zona di Bologna, ascoltiamo la voce degli anziani, principali protagonisti, almeno per il momento, di questi servizi.

3.7.1 Un focus group per conoscere le idee degli anziani

Facciamo una breve premessa sulla metodologia investigativa. Per raccogliere i pareri degli anziani, in merito ai Centri che quotidianamente vivono, per scoprire cosa amano particolarmente di queste strutture e cosa cambierebbero, per sapere, inoltre, quali strategie attuerebbero per promuovere ed intraprendere rapporti con le altre fasce generazionali, ci siamo avvalsi della metodologia del *focus group*, “tecnica qualitativa di

rilevazione dati utilizzata nella ricerca sociale che si basa sulle informazioni che emergono da una discussione di gruppo su un tema o un argomento che il ricercatore desidera indagare in profondità".¹⁶⁴

Questa tecnica, dunque, consente di attuare una discussione intorno ad un argomento prestabilito dal ricercatore e di raccogliere, proprio attraverso questa, dati in merito agli obiettivi e agli scopi della ricerca stessa. Chiaramente, lo stesso livello di approfondimento dell'analisi dei dati, varierà in base agli scopi dell'indagine. Molto importante risulta essere il ruolo del ricercatore/conducente: è lui, infatti, a gestire la discussione (che andrà lasciata sufficientemente libera al fine di permettere il confronto) e ad orientare l'interazione del gruppo su un dato argomento. Un conduttore esperto deve sapere osservare, ascoltare e raccogliere i dati importanti.

Il *focus group* è uno strumento di indagine adeguato quando, tra le finalità, vi è anche quella di raccogliere informazioni in un contesto informale e amicale.¹⁶⁵

Oltre ad indiscutibili pregi, però, il focus group, come ricorda Cinzia Albanesi¹⁶⁶, ha alcuni possibili limiti: quelli propri dello strumento (risultati non rappresentativi in senso statistico, perché riflettono la natura del processo conversazionale da cui originano) e quelli che possono dipendere da una non adeguata pianificazione/conduzione della discussione (i punti di vista delle persone più timide e assertive non sempre vengono colti e il moderatore può incorrere nel rischio di esercitare troppo o troppo poco controllo, così da rischiare di perdere informazioni importanti).

Chiariti i limiti, concentriamoci velocemente sulle tappe fondamentali per programmare un focus group:

chiarire gli obiettivi della ricerca;

inquadrare la popolazione di riferimento che prenderà parte

¹⁶⁴ Zammuner V. L. (2003), *I focus group*, Il Mulino, Bologna.

¹⁶⁵ Barbour R. S., Kitzinger J. (eds.) (1999), *Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice*, Sage, London.

¹⁶⁶ Albanesi C. (2004), *I focus group*, Carocci, Roma, p. 21-22.

alle discussioni;
prevedere la presenza di un moderatore/conduuttore;
prevedere la presenza o meno di un assistente
(osservatore/co-conduuttore);
predisporre il setting di svolgimento;
strutturare delle domande (o una griglia di discussione).¹⁶⁷

Relativamente alla nostra indagine, possiamo definire nel seguente modo le sei tappe fondamentali del focus group:

gli obiettivi della ricerca sono quelli di conoscere il punto di vista degli anziani in merito ai Centri sociali, nostro oggetto d'indagine nel corso della tesi. L'interesse principale è quello di comprendere quanto gli utenti siano soddisfatti di queste strutture (frequenza abituale, luogo di possibili nuove amicizie, piacere nello svolgere le attività offerte organizzate e non organizzate), comprendere cosa vorrebbero in più, cosa ritengono ancora mancare all'interno dei Centri; infine, ci si propone di accogliere le loro proposte in merito al coinvolgimento della altre generazioni, seguendo, in questo modo, quella prospettiva di intergenerazionalità che il Quartiere stesso, attraverso i suoi progetti, sta facendo divenire filo conduuttore delle nuove politiche sociali.

La popolazione di riferimento che prenderà parte alle discussioni sarà composta da anziani che frequentano i tre Centri Sociali del Quartiere San Donato e che si sono resi disponibili (grazie alla sollecitazione del Coordinatore di zona, Rocco Gagliardi) a collaborare per permetterci di avere un quadro ulteriore delle strutture in esame.

Io stessa sarò il moderatore/conduuttore degli incontri.

Non è prevista la presenza di un assistente.

¹⁶⁷ *Ibidem*, p. 28.

- I setting di svolgimento saranno gli stessi Centri sociali.
La struttura delle domande: si tratterà di una griglia di discussione strutturata nel seguente modo:
- Frequentate abitualmente il Centro?
 - Frequentare il Centro rappresenta un'occasione per incontrare nuove amicizie?
 - Cosa vi piace particolarmente e cosa, invece, no? (Tra le attività offerte organizzate e non organizzate).
 - Che cosa, a vostro parere, manca? Cosa vorreste in più?
 - Quali iniziative potrebbero promuovere rapporti con le altre fasce generazionali? Come si potrebbero coinvolgere i giovani?

Ovviamente, all'inizio di ogni focus group è regola spiegare ai partecipanti lo scopo della ricerca e l'argomento che verrà esaminato durante la discussione. Un'introduzione breve, quanto necessaria.

Così come sarà necessario rendere manifesto che la discussione verrà registrata per consentire, successivamente, un'attenta analisi delle informazioni raccolte.

3.7.2 Le risposte degli anziani

Presentiamo di seguito, secondo l'ordine cronologico in cui sono avvenuti, i riscontri dei focus group proposti nei Centri sociali del Quartiere San Donato.

Focus group svoltosi al Centro Pilastro

Presenti sei anziani uomini tra i 75 e gli 85 anni.

Inizialmente vi sono state difficoltà nel convincere gli anziani - seppur precedentemente avvisati del mio arrivo - a prendere parte al gruppo di discussione. Alcuni non erano convinti della

finalità della mia presenza, mentre altri erano decisamente diffidenti. Ho cercato di spiegare loro il fine della mia ricerca e la necessità del loro aiuto in merito ad alcune questioni. Ho spiegato brevemente in cosa consisteva l'indagine, rassicurandoli del fatto che non avrei rubato loro più di un'ora.

A questo punto, poste queste premesse, alcuni si sono dimostrati disponibili. Ho chiesto se potevo registrare la nostra conversazione, così da essere successivamente agevolata nella trascrizione delle loro risposte. Questo ha creato nuovamente perplessità. Ma dopo ripetute "false partenze", abbiamo iniziato.

- *Frequentate abitualmente il Centro?*

A questa prima domanda, tutti gli anziani rispondono affermativamente, sottolineando addirittura che frequentano il Centro tutti i giorni, tranne quando è chiuso, cosa che gli viene sempre annunciata con largo anticipo.

Per loro andare al Centro Sociale rappresenta un appuntamento fisso della giornata, del quale non potrebbero proprio fare a meno. È una vera e propria "routine" quotidiana, oramai indispensabile per il loro benessere psicologico. Il Centro Pilastro, in tutto il rione, è l'unico posto che offre loro ospitalità. È uno spazio che definiscono essere un "luogo sano", un "ambiente sano" dove stare con gli altri anziani e poter socializzare. Si può entrare liberamente, parlare, giocare a carte, senza l'obbligo di consumazione. E, in ogni caso, le eventuali consumazioni al bar costano meno degli altri posti. E questo per loro, dato le "magre pensioni", significa tantissimo.

"Non c'è nessun altro posto dove poter andare", questa la frase che ricorre più spesso.

Ed oltre ad essere l'unico posto a disposizione è uno spazio che li rende "compatti" a tal punto che anche se non conoscono tutti i rispettivi nomi, quando si incontrano al di fuori di esso, si salutano sempre, come se si riconoscessero parte di un gruppo. "Siamo molto umani tra noi...facciamo partita anziani!",

sottolineano alcuni; “stiamo in compagnia e socializziamo”, mi dicono altri.

Alcuni si commuovono, pensando alla solitudine che sarebbero, altrimenti, costretti a vivere.

“La sostanza vera è di passare due o tre ore insieme....se no la giornata diventa lunga e triste”.

- Frequentare il Centro rappresenta un'occasione per fare nuove amicizie e consolidare quelle che già esistono?

Mi dicono tutti di no, sottolineando che sono molti anni che “siamo sempre noi”.

Non avrebbero da aggiungere altro relativamente alla domanda, ma tornano compatti all'argomento precedente: al benessere psicologico che la possibilità di “vivere” il Centro rappresenta per loro. Molte le affermazioni che vanno in questa direzione:

“qui socializziamo e il nostro sistema di vita è migliore”;

“altro che tv...qui portiamo avanti battibecchi politici e sociali e ci sentiamo vivi”;

“se noi non riusciamo a comunicare diventiamo dei fossili senza essere più utili. Alcuni fanno volontariato di segretariato, alcuni si rendono utili e poi vi sono i soci che sanno cosa comporta la socialità. Questo è l'unico modo per sentirsi persone e non cose, non dei soprammobili, magari bellini o vecchini, ma sempre dei soprammobili”.

Non incontrano nuove amicizie, dunque, ma l'idea dell'amicizia è ricondotta a quella socializzazione di cui non potrebbero fare a meno, al dovere e volere essere di aiuto agli altri per essere, in qualche modo, d'aiuto anche a se stessi e sconfiggere il pericolo della solitudine.

- Cosa vi piace particolarmente e cosa, invece, no?

Anche se io cerco più volte di riportare l'attenzione sulle attività, sottolineando che il mio “cosa vi piace” è indirizzato a comprendere “cosa preferiscono tra le cose che fanno nel

Centro”, la loro attenzione si concentra nuovamente sul pericolo che sentono più vicino: la noia e la solitudine. Per questo a loro, la cosa che piace maggiormente è “vincere la solitudine!” perché “rinchiudersi in casa sarebbe uno sbaglio!” e “venire qui è come aprire la finestra, come prendere una boccata d’aria”.

Però mi confessano anche che “Ci piace ballare!”.

Uno di loro mi sottolinea “Io non gioco a carte, non bevo, ma il mio divertimento è quello di essere utile agli altri”. Molti di loro, infatti, sono molto attivi all’interno del Centro e svolgono attività di volontariato. Sono coloro che il Centro lo gestiscono, organizzano le cene, le gite, hanno funzioni di segreteria, di tesseramento soci, intrattengono i rapporti col Quartiere e avanzano proposte per nuove iniziative.

- *Che cosa, a vostro parere, manca? Cosa vorreste in più?*

Tutti, all’unanimità, mi fanno notare che “mancano i giovani!”. E per giovani intendono anche i giovani anziani, i neo pensionati che, però, sembrano avere altre priorità, altri interessi.

Uno di loro, giustamente, sottolinea: “Oh, guarda che questo non è un centro anziani, è un centro sociale: possono venire anche i giovani!”.

- *Quali iniziative, allora, si potrebbero promuovere per avere rapporti anche con le altre fasce generazionali?
Come si potrebbero coinvolgere i giovani?*

“Una foglia si muove se c’è il vento che la spinge”. E a loro parere, questo vento non è ancora abbastanza forte. Prima di intraprendere progetti e iniziative specifiche, si deve partire dalle piccole cose: “Le cose valide sono sempre quelle reali. Meglio contarne due piccole che contare una balla grande!”.

Secondo loro bisognerebbe cominciare col cambiare gli orari, tenendo aperto le sere per permettere anche a chi durante la giornata ha altri impegni, di frequentare il Centro la sera, un po’ come avviene d’estate quando, infatti, le presenze sono molto

maggiori e coinvolgono più fasce generazionali.

Poi occorrerebbe un bar più fornito: servirebbero pizze, panini e un'organizzazione migliore in questo senso. Attività sportive e valide alternative agli altri luoghi di ritrovo. Alternative che producessero vero interesse.

Però, mi sottolineano, ci si sta muovendo in questo senso. Si proverà a fare un corso di fotografia e di informatica.

Uno di loro mi dice che vorrebbe candidarsi per la presidenza del Centro perché convinto di poter cambiare le cose e riuscire proprio a coinvolgere più giovani, per essere insieme: “ma sai cosa vorrebbe dire per un anziano poter avere anche i giovani qui? Sarebbe bellissimo”.

Non manca qualche pianto, non manca qualche ricordo del passato.

Così, dopo un primo momento di titubanza, tutti si sono dimostrati molto disponibili a parlare e a riflettere insieme sui Centri e sul loro futuro. Proprio come è emerso dalle mie conversazioni passate con i Presidenti dei tre Centri del Quartiere e con la responsabile dei Servizi dello stesso Quartiere San Donato, si avverte la voglia di cambiare direzione e la sensazione che qualcosa potrà effettivamente accadere. C'è speranza nel futuro.

Focus group svoltosi al Centro Frasinetti

Presenti cinque anziani (4 uomini e una donna) tra i 65 e gli 86 anni e il Coordinatore di zona, Rocco Gagliardi.

Per quanto riguarda questo secondo incontro, gli anziani si sono dimostrati subito molto coinvolti e disponibili. Da un lato, probabilmente, erano stati maggiormente preparati del mio arrivo e, dall'altro, la presenza del loro Coordinatore di zona ha giocato un ruolo fondamentale nel creare immediatamente un clima di fiducia. Insieme a lui, abbiamo inizialmente riepilogato le

motivazioni della mia presenza, l'oggetto della mia indagine e l'aiuto che come partecipanti alla discussione avrebbero potuto offrirmi.

Gli utenti presenti alla discussione sono stati scelti con un criterio preciso. Per quanto riguarda gli uomini, infatti, si trattava di coloro che si occupano attivamente delle aree ortive, realtà strettamente connessa ai Centri sociali; per quanto riguardava, invece, l'unica presenza femminile, si tratta di una figura "portante" del Centro, addetta in gran parte alla contabilità e presente al Centro Frassinetti da oltre venticinque anni.

Mi hanno dato immediatamente il consenso di registrare la conversazione ed abbiamo iniziato.

- *Frequentate abitualmente il Centro?*

A questa prima domanda, tutti mi rispondono con grande fermezza e all'unanimità: "Veniamo saltuariamente, ma spesso!". Saltuariamente e non sempre perché a volte, come mi sottolinea uno di loro, "vi sono anche altri impegni, come portare fuori il cane!". Mi dicono di venire spesso a prendere il caffè la mattina e di seguire soprattutto gli appuntamenti fissi del ballo (caratteristica principale del Centro Frassinetti).

Rispetto agli utenti con i quali mi sono confrontata al Centro Pilastro, mi dimostrano di essere molto coinvolti dalla vita del Centro, ma di non avere questo luogo di ritrovo come unica ragione della loro giornata, come unico impegno.

- *Frequentare il Centro rappresenta un'occasione per fare nuove amicizie e consolidare quelle che già esistono?*

Mi dicono di sì, tutti. Vanno al Centro per giocare a briscola e anche questa può divenire un'occasione per conoscere nuovi frequentatori. Alcuni di loro scherzano e mi confessano che il ballo può servire per conoscere delle signore perché al Centro vengono da sole e non sono controllate dalle loro madri! A differenza del Centro Pilastro, una caratteristica che emerge

subito è che il gruppo di discussione si dimostra immediatamente pronto a far battute, a ridere positivamente di loro stessi, del loro passato che non tornerà, ma della ricchezza che ancora risiede nelle loro giornate.

L'amicizia viene sottolineata come un valore importante, che nasce e si consolida durante le attività proposte nel Centro. Mi viene precisato che spesso si ha la possibilità di scegliere l'attività da svolgere (ballo o carte,...) e quindi di scegliere le persone con le quali trascorrere le ore.

- *Cosa vi piace particolarmente e cosa, invece, no?*

Sostengono, tutti compatti, che non cambierebbero nulla. Né in bene, né in male.

Cercando di concentrarsi su qualche evento che hanno reputano negativo, mi confessano che solo durante quella stessa mattinata avevano assistito ad un "battibecco" tra soci.

"Il primo in dieci anni che frequento il Centro!", mi fa notare uno di loro.

- *Che cosa, a vostro parere, manca? Cosa vorreste in più?*

La prima cosa che emerge a seguito di questa domanda è "Una buona orchestra!". E con questa risposta, l'attenzione si concentra nuovamente sulla principale attività del Centro: il ballo, che occupa ben tre pomeriggi a settimana, tra cui quello della domenica.

Ma questa affermazione provoca un dibattito sui costi. Pagare un'orchestra sarebbe, infatti, impossibile considerando le molte uscite economiche e, soprattutto, le poche entrate del Centro. L'ingresso al Centro, durante tutte le attività, è infatti libero. Tutti danno una minima offerta, ma si parla di pochi centesimi. Così pochi che riuscire a coprire una spesa superiore a quelle che già il Centro deve quotidianamente sostenere, risulterebbe impossibile. Superata la discussione "economica" e con la finale comprensione di tutti relativamente al problema, mi raccontano

che, per fortuna però, c'è una signora che mette i dischi ed è molto brava.

Cerco, nonostante sembra non abbiano davvero nulla da aggiungere, di riproporre la domanda, per andare maggiormente a fondo nella questione e domando loro se, oltre qualche serata animata da un'orchestra vera, non c'è proprio nulla che manca al Centro. L'ironia prende nuovamente il sopravvento e mi rispondono ridendo: uno di loro suggerisce la costruzione di una piscina e un altro propone l'allestimento di un percorso ippico. O magari una parete per fare le "rampicate".

Decido di "arrendermi" e proseguire con le domande successive.

- *Quali iniziative, allora, si potrebbero promuovere per avere rapporti anche con le altre fasce generazionali? Come si potrebbero coinvolgere i giovani?*

Mi dicono subito che coinvolgere i giovani non è semplice. Ognuno ha i propri ritmi, i propri gusti e proporre attività intergenerazionali sembra davvero un'utopia irraggiungibile.

I motivi di questa loro risposta? Mancano gli spazi per consentire a tutti attività di aggregazioni consone. Il ballo e le carte come potrebbero convivere con attività più giovanili?

Emerge, come al Centro Pilastro, un problema di "fasce orarie": i giovani ne hanno diverse e, se fossero le stesse, il Centro andrebbe comunque organizzato con orari differenti e attività diverse.

Chiedo loro se, ad esempio, non hanno mai pensato ad attività promosse dai giovani per cercare di integrarsi con gli anziani. Mi dicono che in passato vi hanno provato: c'era un gruppo di giovani che si era offerto di occuparsi, per un periodo, di una alfabetizzazione informatica rivolta agli anziani. L'attività, però, si è dovuta interrompere bruscamente: i giovani (tutti studenti fuori sede) non avevano considerato i loro impegni accademici, il loro studio, le vacanze e i ritorni nelle loro città: gli orari e i

tempi da far combaciare tra “le due generazioni”, non trovavano, perciò, combinazioni possibili.

Uno di loro propone di lasciare ai giovani il Centro dalle 18 alle 24, quando loro – gli anziani -vanno via. “Insieme è impossibile! Ma dopo...io direi di sì!”.

Un altro suggerisce il gioco delle carte come unica forma di interazione. Ma non ne è convinto del tutto. L’unica vera possibile forma di condivisione sembra essere, allora, il bar. Ma, in questo caso, parlando di giovani, mi sottolineano “i cinquantenni”.

Li riporto velocemente a fasce d’età molto più “estreme” e gli domando se non hanno mai pensato di interagire addirittura con i bambini, attraverso qualche progetto particolare. Mi rispondono affermativamente: in passato hanno organizzato incontri con le scuole per far conoscere le piante, per far vedere come nascono e come si coltivano.

Vi sono state, in passato, occasioni in cui gli anziani hanno insegnato ai bambini alcune cose dei loro anni. Giochi del passato, vecchi mestieri. Questo per valorizzare gli anziani ed istruire i bambini.

Ci sarebbe bisogno, in questo senso, e ne sono tutti convinti, di riproporre dei percorsi organizzati.

Chiedo cosa ne pensano, invece, di poter organizzare, eventualmente, una specie di “baby-sitteraggio” nel Centro. È un “no” fermo, quello che mi sento rispondere. Questo, a loro parere, risulterebbe proprio impossibile: troppe responsabilità, spazi non idonei, arredi da cambiare. Troppo complesso. Lo si potrebbe fare se ci fossero altre figure di contorno, degli educatori. E poi, in più, avere gli anziani con la loro esperienza, con i loro saperi da offrire.

Si potrebbe riflettere su questa possibilità, dunque, ma andrebbe organizzata molto bene: nuovi luoghi di aggregazione in cui fare giocare i bambini. Secondo uno di loro, questo corrisponde al bisogno della società, ma andrebbe organizzato con l’aiuto di

tutti, con investimenti appropriati e in questo momento storico sembra davvero impossibile.

Una nota ulteriore. L'idea di unire giovani e anziani, porta, però, da parte di uno dei partecipanti alla discussione, ad una preoccupazione: “non si può rischiare di avere i giovani, perdendo gli anziani!”.

Terminate le domande pensate appositamente per la discussione (le stesse rivolte al Centro Pilastro e le stesse che rivolgeremo al Centro Italicus), iniziamo a parlare degli orti. Lasciamo loro questo spazio in più proprio perché, come abbiamo detto, gli uomini presenti a questo incontro, ne sono assidui frequentatori. E, in parte, l'incontro stesso era dedicato a scoprire questa caratteristica del mondo dei Centri sociali, che per il momento non avevamo ancora affrontato.

Mi spiegano, così, che ad un certo punto, col passaggio da una società prevalentemente agricola ad una industrializzata, molte aree ortive rimasero abbandonate. Il Comune, allora, per superare questa situazione, per rimediare alla presenza di orti selvaggi, attuò un progetto attraverso il quale affidò - in comodato d'uso, mediamente 40 mq (dimensione tarata sul bisogno di una famiglia) – aree ortive ai cittadini. Lo slogan era principalmente il seguente: “le coltivate, vi coordinate e passate il vostro tempo”. Fu un vero progetto di socializzazione.

I bisogni dei cittadini, nel tempo, sono chiaramente mutati e le ultime generazioni sono più distanti da questa attività: ho, così, qualche numero diverso di anziani, ma, allo stesso tempo, si sono aggiunti i nuovi immigrati, i quali rappresentano una nuova società che ha assonanza con le generazioni del nostro passato.

Diminuisce, così, la domanda dei nostri anziani, ma non la domanda in assoluto.

Seppur in modo molto differente dall'incontro tenuto al Pilastro,

anche qui, durante le informali chiacchiere finali, si parla del pericolo “solitudine”, del rischio dell’involuzione dell’anziano.

Mi dicono che, a volte, anche litigare può servire: un piccolo contrasto, infatti, a loro parere, mantiene viva una persona e il Centro è salutare anche in questo. La loro generazione trova risposte nel Centro sociale perché contrasta la depressione, che porta con sé altre patologie.

Rocco Gagliardi mi sottolinea che alcuni Paesi stranieri sono addirittura venuti in Italia a studiare il fenomeno dei Centri sociali: “Scusa...mi rimani giovane per 20 anni con uno stabile che mi costa un po’, ma non esageratamente! Le carte mi tengono viva la memoria, il ballo determina un’attività motoria: strumentalizzo l’attività finalizzandola all’esigenza benessere anziano. Ti sembra poco?”.

Focus group svoltosi al Centro Italicus

Il terzo e ultimo focus group assume una connotazione un po’ differente rispetto ai precedenti. I nostri interlocutori non sono “semplici” frequentatori del Centro Italicus, ma rappresentano tutti figure molto importanti: hanno un ruolo decisivo nella gestione e nell’organizzazione della vita del Centro. Si tratta, infatti, del Presidente, Dante Ghedini, della sua segretaria, di un socio “dirigente” (addetto all’apertura e alla chiusura del Centro, alla cassa del bar, alle pulizie, ecc) e della “capo sala”, come viene da tutti chiamata (addetta anch’essa alle pulizie, a mansioni particolari, all’animazione nelle serate di ballo, ecc). Presente, anche questa volta, e preziosissimo nell’aiutarmi a condurre la discussione, il coordinatore di zona, Rocco Gagliardi.

Dopo aver spiegato a chi di loro ancora non era a conoscenza della mia ricerca, il perché di questa discussione collettiva, abbiamo dato inizio al dibattito.

Le risposte risultano, forse, più concise rispetto a quelle dei

focus group precedenti, e questo perché, in quanto persone “addette ai lavori” in prima persona, hanno risposto in maniera più diretta e concisa, focalizzando immediatamente i punti in questione.

- Frequentate abitualmente il Centro?

Per le premesse poste, in quanto tutte figure di rappresentanza del Centro, la prima domanda non poteva che avere un responso positivo all’unanimità. Tutti frequentano il Centro abitualmente, ogni giorno (ricordo che l’Italicus, a differenza degli altri due Centri del Quartiere, apre tutti i giorni alle ore 14).

Per loro è più di una semplice frequentazione, è un impegno quotidiano, una responsabilità nei confronti di tutti gli altri soci.

- Frequentare il Centro rappresenta un’occasione per fare nuove amicizie e consolidare quelle che già esistono?

Mi rispondono affermativamente, senza alcun dubbio: frequentare il Centro permette, da un lato, di conoscere nuove persone e, dall’altro, di continuare ad avere solide relazioni con molti dei soci.

La “capo sala”, inoltre, precisa qualcosa di più, qualcosa di molto importante: “io voglio bene al Centro, per me il Centro mi ha dato la vita (...) ci voglio un bene al Centro che lei non ne ha un’idea. Lo sento mio proprio”.

Questa è una affermazione che mi viene sottolineata anche dal Coordinatore di zona Rocco Gagliardi: molti soci, infatti, senza la realtà del Centro nella loro vita, sarebbero soli, senza più motivazioni ad andare avanti giorno dopo giorno. Sono infatti molti i frequentatori rimasti senza moglie o, a seconda dei casi, senza marito, magari lontani dalla famiglia, che sono riusciti, grazie al Centro, a trovare un significato nelle loro giornate.

- *Cosa vi piace particolarmente e cosa, invece, no? (Tra le attività offerte organizzate e non organizzate).*

Mi rispondono che a loro piace socializzare, giocare a carte o a tombola, ma tra le attività, il ballo è sicuramente quella che raccoglie maggiori favori. E non solo la serata ad esso dedicata in sé, ma anche la preparazione, l'organizzazione che vi è dietro, l'arrivo dell'orchestra, il vivo coinvolgimento dei soci.

Di negativo non emerge nulla relativamente alle attività del Centro, ma mi viene segnalato altro: la posizione del Centro, a livello urbanistico. Di questo i soci sono particolarmente scontenti. Il Centro Italicus, infatti, risulta lontano dalla strada e "incastrato", come sottolinea uno di loro, dietro ad un nuovo fabbricato in costruzione (e che verrà trasformato in uno studentato dell'Alma Mater Studiorum). Questo provocherà, oltre ad una minore visibilità del Centro, anche una riduzione dello spazio esterno dedicato, nei mesi estivi, al ballo.

Nonostante i lati negativi che questi cambiamenti, indubbiamente, comporteranno da un punto di vista urbanistico, mi sembra ve ne sia uno, al contrario, da non trascurare per la sua positività: la vicinanza dei giovani. Gli studenti dell'Università di Bologna, infatti, potrebbero rappresentare una risorsa importante per nuove iniziative organizzate dal Quartiere in accordo con il Centro.

- *Che cosa, a vostro parere, manca? Cosa vorreste in più?*

Mi segnalano che, a differenza di altri Centri, loro non organizzano pranzi e cene perché non vi è la cucina adatta e manca il personale che possa garantire questo genere di servizio. Le donne del Centro sono solo tre e già impegnate in molti versanti (segretariato, pulizie, ecc). Questo quello che sottolineano gli uomini, mostrandosi decisamente "tradizionalisti" ed escludendo, a priori, un loro coinvolgimento in questa attività.

Ma non vi è nulla in più che desiderano e, ancora una volta, non

perdono occasione per sottolinearmi quanto sia grande l'affetto per il loro Centro. Mi spiegano che non sempre le cose funzionano come dovrebbero: a volte si coinvolgono nuove associazioni, con le quali, purtroppo, non si riescono a portare a termine tutti gli impegni così come ci si era inizialmente accordati. Inoltre non tutti i soci sono disponibili, allo stesso modo, a collaborare per la riuscita delle iniziative. Ma mi dicono che questo "fa parte del gioco", è normale: "siamo anche bravini a portare avanti tutto da soli!".

- *Quali iniziative potrebbero promuovere rapporti con le altre fasce generazionali? Come si potrebbero coinvolgere i giovani?*

"Sarebbe bello", mi sottolineano immediatamente, ma rimangono convinti che non sia affatto semplice. Mi dicono che non vi è "ricambio", perché i giovani sono difficili da coinvolgere. Per il momento non vedono soluzioni all'orizzonte e la discussione arriva addirittura a protrarsi sino alle primissime fasce generazionali, dando il via ad un animato dibattito sul voto in condotta: è giusto oppure no? Mentre parlano colgo in loro una amarezza nei confronti dei giovani di oggi e addirittura dei bambini. Ma questo è dovuto a precedenti esperienze molto negative. Escludendo i discorsi relativi alle prime fasce d'età, di cui lamentano una diffusa maleducazione a causa dei genitori e degli insegnanti "che non sono più quelli di un tempo!", il vero problema riguarda gli adolescenti e i giovani. Per anni, infatti, vicino al Centro Italicus vi è stato un locale mal frequentato. Durante la notte, per diverso tempo, questo esercizio ha contribuito ad uno spaccio di droga proprio nel parco situato davanti al Centro. In seguito il locale è stato chiuso, ma il brutto ricordo è ancora vivo negli anziani.

La speranza, a questo punto, è davvero quella che, con l'arrivo degli studenti dell'Alma Mater nei locali adiacenti, l'immagine

dei giovani possa mutare nell'immaginario di questi anziani, nella prospettiva di quella intergenerazionalità nella quale fermamente crediamo.

3.8 Il futuro dei Centri

Il Centro sociale, dopo numerose osservazioni, dopo aver ascoltato le parole degli anziani che lo vivono quotidianamente, appare ai nostri occhi una possibile risorsa del territorio, delle nostre moderne città. È alternativa alla solitudine, è possibilità di partecipare e di rimanere in contatto con la città, con le istituzioni, con i cittadini di altre fasce generazionali. È una delle strade verso l'educazione permanente, è un'agenzia educativa che si fa, appunto, *laboratorio per la formazione permanente*, grazie ad attività che fanno perno sulla mente e sul cuore degli anziani.

Lo stesso statuto dei Centri sottolinea che gli obiettivi da consolidare e sui quali puntare sono il mantenimento e il miglioramento della salute degli anziani e del loro tono psichico, la condivisione-solidarietà-responsabilizzazione in quanto cittadini attivi, la realizzazione di un nuovo tempo libero, attraverso la promozione di molteplici interessi culturali.

Il Centro sposta, così, "l'emergenza anziani", come avevamo ipotizzato, in "risorsa anziani". Per il bene loro, ma per il bene anche dell'intera comunità.

Il momento storico, però, nel quale abbiamo effettuato la nostra indagine, appare caratterizzato da un grande stato di fermento all'interno degli stessi Centri sociali bolognesi.

Alcuni di essi, infatti, non hanno ancora raggiunto queste "mete", non sono ancora divenuti a pieno titolo *un laboratorio per la formazione permanente*, ma si trovano in un momento di passaggio, di cambiamento. Una fase che accomuna i Presidenti,

gli utenti, i coordinatori di zona, i Quartieri: la fase di una nuova consapevolezza. Tutti sono, infatti, fermamente convinti, come noi, che il Centro sociale debba promuovere, attraverso le sue attività:

- il rapporto con tutta la realtà territoriale (scuole, istituzioni, ambiente circostante, ecc);
- lo sviluppo della partecipazione e dell'aggregazione tra soggetti di età anziana e soggetti di altre fasce d'età;
- le condizioni di partecipazione e di protagonismo attivo da parte degli utenti;
- le opportunità di un impegno formativo, culturale e lavorativo per la popolazione anziana.

Tutto questo sarà possibile se il Centro sociale sarà in grado di assumere sempre più la responsabilità di porsi come uno *spazio* finalizzato alla crescita della conoscenza (di sé, degli altri, di fatti e di problemi); allo sviluppo dei rapporti interpersonali, del confronto, della partecipazione; alla sperimentazione, attraverso le attività proposte, dei molteplici linguaggi (espressivi, creativi, ecc), della dimensione ludica, della capacità di gestire ed autogestire processi di formazione e di ricerca. Uno *spazio* di sviluppo cognitivo ed emotivo, dunque.

Tutto questo promuovendo nell'anziano, in linea con le principali teorie che accompagnano quest'età, la capacità di scegliere, la capacità di assumere decisioni autonome e responsabili, l'indipendenza e l'autonomia per evitare la caduta in situazioni di passività o dipendenza; proteggendolo dall'influenza delle rappresentazioni sociali difettive della vecchiaia, rafforzando la sua autostima, la fiducia nelle proprie capacità e la motivazione apprenditiva permanente, sviluppando atteggiamenti e comportamenti di attenzione al proprio corpo, alla propria salute fisica e mentale; favorendo l'ampliamento degli interessi e delle relazioni intersoggettive. Il che significa sviluppare continuamente l'idea positiva dell'età anziana, come età ancora ricca di risorse.

Il cammino è forse ancora lungo, ma la strada è oramai chiara. E le commissioni di Quartiere istituite in questi mesi nella nostra città, hanno come obiettivi principali proprio questi, attraverso la realizzazione di più laboratori cittadini che, intersecandosi tra loro, possano trovare gli anziani tra i protagonisti e i Centri sociali tra gli spazi della loro realizzazione.

Due ultime note di rilievo. Il Coordinatore di zona, appunto, e il volontariato.

La prima. Abbiamo già fatto riferimento, all'inizio del capitolo, a questa figura importantissima per l'esistenza dei Centri, ma ci preme qui risottolineare come essa rappresenti un punto di riferimento per i soci. Ha, infatti, il compito di affrontare positivamente ogni problema che si porrà nel quartiere o a livello cittadino, rapportandosi in modo costruttivo col Comitato provinciale Ancescao e con le istituzioni tutte. Figura affidabile sulla quale tutti possono contare, opera per creare una maggiore omogeneità, affinché sugli aspetti essenziali i soci non rilevino contraddizioni tra i Centri della città. Ed oggi più che mai, è una figura che propone interventi e novità nella direzione di una città che si faccia *laboratorio per la formazione permanente*.

Questo è quello che rappresenta lo stesso Rocco Gagliardi, figura preziosissima per i Centri del Quartiere San Donato e che colgo l'occasione di ringraziare per il contributo dato a questa tesi. Rocco, con la sua passione, con i suoi ideali, con la sua tensione utopica, mi ha permesso di approfondire un mondo che sino a tre anni fa conoscevo solo superficialmente. Mi ha indirizzata e guidata in molte occasioni, fornendomi materiali e dati, accompagnandomi nei Centri, permettendomi di incontrare Presidenti ed utenti delle strutture. Arricchendo il tutto con ricordi e con speranze. Le sue e quelle di chi presta ogni giorno le proprie forze in questi luoghi.

E qui la seconda nota sulla quale vorremmo riflettere prima di concludere.

La città e i suoi quartieri si stanno muovendo per ampliare e migliorare i Centri sociali, anche alla ricerca di nuove soluzioni per preservare un'attività tanto importante che rischia di scomparire: il volontariato.

Le forze di chi presta questo servizio nei Centri, stanno infatti diminuendo. Paradossalmente, così, mentre aumentano i progetti e le idee, diminuiscono le persone per attuarle.

Il nuovo secolo, quello della postmodernità e della complessità, così come lo abbiamo inquadrato all'inizio di questo lavoro, ha determinato molteplici cambiamenti, molti dei quali in negativo. L'imperante individualismo dell'uomo è, infatti, uno dei principali mali moderni e, come tale, sembra ripercuotersi anche sui Centri sociali, sulla loro odierna gestione e sul futuro. Sino a questo momento la vita dei Centri, l'organizzazione, la risposta ai bisogni, si è basata sul volontariato, sull'impegno, sugli sforzi e sugli ideali di persone che avevano deciso d'investire il loro tempo libero nei confronti di questa forma associativa, riconoscendone l'importanza, valorizzando il proprio territorio e il bisogno di socializzazione.

Non sembrano più essere queste, però, le priorità di oggi. I nuovi anziani, i nuovi pensionati, figli del benessere economico e del consumismo, antepongono di sovente altre attività: shopping, viaggi, forme associative differenti. Forme associative finalizzate magari ad un obiettivo ben preciso e non alla generica (ma "generica" lo è solo in apparenza) socializzazione proposta dai Centri sociali. Una socializzazione che, forse, molti non sono più nemmeno in grado di intraprendere.

Per questo, gli attuali Presidenti dei Centri sono sempre più preoccupati di quella che sarà la situazione tra cinque-dieci anni e si interrogano sulle possibili soluzioni. Quali? Alcuni ipotizzano un "ricambio" grazie alla sempre maggior presenza di extracomunitari: potrebbero essere proprio loro, quali cittadini di domani. Sono loro, in questo momento, ad avere maggiore necessità di integrazione, maggiore necessità, appunto, di

socializzazione. E sono loro, forse, ad essere ancora in grado di intraprenderla, proprio come hanno dimostrato ultimamente partecipando a feste organizzate dal Quartiere.

Un'altra soluzione ipotizzata da Presidenti e coordinatori dei Centri, potrebbe essere quella di uno "scambio" tra istituzioni: il Centro potrebbe offrire ad esempio spazi a studenti fuori sede e in cambio i ragazzi potrebbero occuparsi di determinate mansioni, come ad esempio prestare servizio nel bar.

Ma, come anticipato, un'ipotesi di convenzione tra gli attori del territorio al fine di promuovere un controllo politico della gestione della struttura per il conseguimento del bene sociale, al fine di intraprendere una collaborazione nel campo della ricerca di forze dirigenti in grado di condurre l'associazione verso la promozione sociale e, in ultimo, ma per questo non meno importante, al fine di promuovere accordi economici in merito alla gestione della struttura, sembra la vera soluzione. Quella verso la quale ci si sta indirizzando.

Tra gli obiettivi del Quartiere e del territorio, così, vi sono anche questi legati alla dimensione organizzativa e gestionale dei Centri. Ma connessi ad un'unica finalità: voler ridisegnare un nuovo modello di Centro sociale atto a fornire anche nel prossimo futuro il servizio di libera ospitalità a tutti i cittadini con l'obiettivo di favorire un bene importantissimo: la socializzazione.

Nuovi Centri per nuovi anziani. Nuove attività per nuovi anziani.

Conclusioni

La nostra ricerca pedagogica si è concentrata sulla città contemporanea e sulla relativa condizione esistenziale – sociale, culturale, valoriale – degli uomini e delle donne che nel nostro tempo le vivono, con un interesse particolare per la condizione anziana, per l'ultima stagione della vita.

Dapprima, attraverso un molteplice itinerario ermeneutico (filosofico, sociologico, antropologico, urbanistico) si è cercato di dar luce alla duplice chiave di lettura della metropoli contemporanea. Se da un lato, infatti, emerge una visione conservatrice, dallo sguardo prevalentemente consumistico, dall'altro non manca una nuova visione progressista, propriamente pedagogica, dallo sguardo solidaristico.

La visione conservatrice è quella che quotidianamente cerca di imprigionarci, indirizzandoci unicamente verso la risoluzione dei problemi del singolo, verso una unidirezionalità che si fa solitudine e noncuranza del prossimo, di colui che abita poco distante da noi. La visione solidaristica, al contrario, apre verso scenari progressisti, guidati da quella tensione utopica caratteristica della Pedagogia. È una visione volta a risolvere i problemi di tutti i singoli abitanti, ma sempre attenta, contemporaneamente, alla realizzazione di una Città/Progetto che sappia difendere l'insieme dei diritti/doveri della cittadinanza tutta.

Una città che si voglia configurare in questo modo, si pone nella prospettiva di educare i suoi membri all'esercizio della propria *cittadinanza* nel rispetto dei suoi tre volti attuali, suggeriti da Franco Cambi: cittadinanza come Appartenenza, cittadinanza come Democrazia, cittadinanza come Mondialità.¹⁶⁸ Tre *cerchi* costantemente in itinere, in conflitto e in equilibrio, al centro dei

¹⁶⁸ Cambi F. (2006), *Incontro e dialogo*, Carocci, Roma, pp. 79-82.

quali si pone la cittadinanza. *Appartenenza* nel senso di una cittadinanza che è partecipazione attiva e responsabile nei confronti del proprio territorio e della propria comunità, secondo la guida delle leggi e dell'ethos comunitario. *Democrazia* nel senso deweyano, ossia di una cittadinanza che diviene una continua costruzione interiore, una continua formazione che sappia promuovere negli individui una intelligenza creativa in grado di manifestarsi anche attraverso la collaborazione, l'impegno, la reciprocità, il dialogo e il rispetto delle differenze. Ed è su quest'ultimo punto che si interseca la dimensione della cittadinanza intesa come *Mondialità*: siamo oggi, infatti, cittadini del Mondo, impegnati in prima linea verso il raggiungimento di solidi diritti umani. Per tutti. Per chi viene da altri Paesi, ma anche, aggiungiamo noi, per chi ha età differenti e rischia di trovarsi ugualmente "straniero" nella propria città.

Una metropoli che si pone questi molteplici obiettivi, pertanto, vuole configurarsi come una vera *città educativa* in grado di divenire garante dei bambini, degli adulti, ma anche degli anziani che spesso vengono allontanati, emarginati, dimenticati.

La seconda parte della nostra ricerca, pone così l'attenzione su quest'ultima stagione della vita e sulla necessità di stimolare una percezione critica e globale della condizione anziana e della qualità della vita pre e post-pensionistica, per promuovere interventi responsabilmente e collettivamente progettati e condivisi, per orientare a far "emergere" e riconoscere la specificità del bisogno di cittadinanza (e il bisogno formativo) degli stessi anziani.

Per comprendere la portata di questo fenomeno e per azzardare nuove prospettive, siamo scesi sul campo, analizzando i progetti di un Quartiere di Bologna (San Donato). Abbiamo, così, riscontrato la presenza di tre Centri sociali, impegnati nel valorizzare la vecchiaia, promuovendola anche agli occhi delle altre fasce generazionali, rappresentandola non come un periodo in declino, ma come una stagione caratterizzata dalla possibilità

di vivere un'esistenza ancora ricca di presenza umana e di utopia progettuale.

Il risultato della nostra esplorazione reclama dunque una Pedagogia impegnata nella promozione di interventi che valorizzino l'anziano e il suo potenziale, attraverso la realizzazione di ulteriori tipologie di servizi. Un impegno che, assumendo le forme della ricerca pedagogica, promuova l'istituzione di reti e di raccordi cittadini (tra scuole, agenzie educative, Centri sociali, Comuni, Enti locali, forme associative, privati, ecc) per una migliore qualità della vita di tutti, per la realizzazione di un compiuto sistema formativo integrato e di una lifelong education.

In questo modo, la città, oltre a connotarsi di diritto come *educativa*, avrebbe i caratteri di un vero *laboratorio per la formazione permanente*. Un laboratorio costituito, a sua volta, da una rete di laboratori, espressione attualizzata di principi pedagogici irrinunciabili: un luogo connotato da un effetto urbano positivo, pensato e progettato nel rispetto di tutte le fasce della vita, dall'infanzia alla terza/quarta età. Un luogo nel quale il globale e il locale si intersechino in una sensata riorganizzazione territoriale, sociale e fisica. Un luogo in cui gli spazi e la loro funzionalità siano progettati secondo i bisogni di tutti i cittadini. Un luogo dove la città possa essere al servizio degli anziani e gli anziani siano messi nella condizione di essere, loro stessi, al servizio della città.

Formulazione di un'ipotesi pedagogica, questa, che come tale, pur non trattenendo in sé le condizioni della sua realizzazione, nondimeno cerca di individuarne i principi teorici e la direzione di azione.

Bibliografia

- Alberici A. (2002), *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Mondadori, Milano.
- Alberici A. (2002), *L'educazione degli adulti*, Carocci, Roma.
- Augè M. (1993), *Non luoghi*, Eleuthera, Milano.
- Baldacci M. (a cura di) (1998), *Il territorio come laboratorio*, Adda editore, Bari.
- Baldacci M. (2001), *Metodologia della ricerca pedagogica*, Mondadori, Milano.
- Baldacci M. (a cura di) (2004), *I modelli della didattica*, Carocci, Roma.
- Baldacci M. (2007), *La pedagogia come attività razionale*, Editori Riuniti, Roma.
- Baltes P. B., Reese H. W. (1986), "L'arco della vita come prospettiva in psicologia evolutiva", *Età evolutiva*, n. 23, pp. 66-96.
- Barbagli M., Saraceno C. (1997), *Lo stato delle famiglie in Italia*, Il Mulino, Bologna.
- Barnes J. A. (1972), *Social networks*, Reading, Mass, Addison – Wesley.
- Baroni M. R. (2003), *I processi psicologici dell'invecchiamento*, Carocci, Roma.
- Bauman Z. (2005), *Fiducia e paura nella città*, Mondadori, Milano.
- Bauman Z. (2006), *Amore liquido*, Laterza, Roma-Bari.
- Becchi E., Riva G. (1979), *Bambino-città: un rapporto in crisi*, Franco Angeli, Milano.
- Benjamin W. (1927-1940), *I passages di Parigi*, Einaudi, Torino, 2000.
- Bertin G. M. (1973), *Educazione e alienazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bertin G. M. (1975), *Educazione alla ragione: lezioni di pedagogia generale*, Armando, Roma.
- Bertin G. M., Contini M. (1983), *Costruire l'esistenza: il riscatto della ragione educativa*, Armando, Roma.
- Bertin G. M., Contini M. (2004), *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma.
- Bettin G. (1979), *I sociologi della città*, Il Mulino, Bologna.

- Bruner J. (1966), *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma, 1967.
- Bruner J. (2001), *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano.
- Brunet O. (2001), *Memorandum sull'istruzione e la formazione continua*, Commissione Europea, Lussemburgo.
- Caldelli A., Tantillo F. (2006), *Narrazione e sviluppo dei territori. Crescita di comunità e costruzione di identità complesse*, Erickson, Trento.
- Callari Galli M., Genovese A. (2005), *Educazione e solidarietà*, EMI, Bologna.
- Callari Galli M. (2007), *Mappe urbane. Per un'etnografia della città*, Guaraldi universitaria, Rimini.
- Calvino I. (1993), *Le città invisibili*, Oscar Mondadori, Milano.
- Cambi F. (2001), *Intercultura: fondamenti pedagogici*, Carocci, Roma.
- Cambi F. (2006), *Incontro e dialogo*, Carocci Roma.
- Cambi F. (2008), *Introduzione alla filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari.
- Campanella T. (1602), *La Città del Sole*, Laterza, Roma-Bari, 1997.
- Castel R. (2003), *L'insecurit  sociale: qu'est-ce qu' tre prot g ?*, Edition du Seuil, Paris.
- Castells M. (1983), *The City and the Grass-roots. A Cross-Cultural Theory of Urban Social Movements*, University of California Press, Berkeley.
- Castells M. (1989), *The informational city*, Blackwell, Oxford.
- Cerrocchi L., Dozza L. (a cura di) (2007), *Contesti educativi per il sociale. Approcci e strategie per il benessere individuale e di comunit *, Erickson, Trento.
- Cesa-Bianchi M. (1987), *Psicologia dell'invecchiamento*, La Nuova Italia Scientifica, Firenze.
- Cesa-Bianchi M. (1998), *Giovani per sempre*, Laterza, Roma-Bari.
- Chattat R. (2004), *L'invecchiamento*, Carocci, Roma.
- Cioni E. (2000), *Solidariet  tra generazioni. Anziani e famiglie in Italia*, Franco Angeli, Milano.
- Commissione delle Comunit  Europee (2000), *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles.
- Commissione delle Comunit  Europee (2005), *Una nuova solidariet  tra le generazioni di fronte ai cambiamenti demografici*, Libro Verde, Bruxelles,

16 marzo.

- Contini M., Genovese A. (1997), *Impegno e conflitto. Saggi di pedagogia problematicista*, La Nuova Italia, Firenze.
- Contini M. (a cura di) (2005), *Tra impegno e utopia: ricordando Giovanni M. Bertin*, Clueb, Bologna.
- Cumming E., Henry W. E. (1961), *Growing Old: The Process of Disengagement*, Basic Books, New York.
- Daquino G. (1992), *Libertà d'invecchiare. Un'arte che si impara*, Società Editrice Internazionale, Torino.
- Delors J. (1995), *Libro bianco su istruzione e formazione. Insegnare ad apprendere. Verso la società conoscitiva*, Commissione europea, Lussemburgo.
- Demetrio D. (1997), *Manuale di educazione degli adulti*, Laterza, Roma-Bari.
- Dewey J. (1945), *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze.
- Effrat M. P. (a cura di) (1974), *The Community*, Free Press, New York.
- Ellin N., Blakely E. J. (a cura di) (1997), *Architecture of Fear*, Princeton Architectural Press, New York.
- Erikson E. H., Erikson J. M., Kivnich H. Q. (1997), *Coinvolgimenti vitali nella terza età*, Armando, Roma, 1986.
- Fabietti U., Malighetti R., Matera V. (2002), *Dal tribale al globale. Introduzione all'antropologia*, Mondadori, Milano.
- Farneti A., Zoli P. (1981), "I nonni: un'isola felice?", *Infanzia*, n. 3, pp. 27-29.
- Forni F. (2002), *La città di Batman. Bambini, conflitti, sicurezze urbane*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Foucault M. (1994), "Eterotopia. Luoghi e non luoghi metropolitani", *Millepiani*, 2, Mimesis, Milano.
- Frabboni F. (1985), *L'ambiente come alfabeto. Beni culturali, musei, tradizione, storia*, La Nuova Italia, Firenze.
- Frabboni F. (a cura di) (1988), *Un'educazione possibile. Il sistema formativo tra "policentrismo" e "specialismo"*, La Nuova Italia, Firenze.
- Frabboni F., Guerra L. (a cura di) (1991), *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*, Cappelli editore, Bologna.

- Frabboni F., Pinto Minerva F. (1994), *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2003), *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari.
- Frabboni F. (2004), *Il Laboratorio*, Laterza, Roma-Bari.
- Frabboni F. (2005), *Società della conoscenza e scuola*, Erickson, Trento.
- Frabboni F. (2006), *Educare in città*, Editori Riuniti, Roma.
- Gardner H. (1996), *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano.
- Gardner H. (2007), *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano.
- Genovesi G., Tomasi Ventura T. (1985), *L'educazione nel Paese che non c'è*, Liguori, Napoli.
- Gordon Childe V. (1950), "The Urban Revolution", *Town Planning Review*, XXI, Liverpool, pp. 3-17.
- Graham S., Marvin S. (2001), *Splintering urbanism: networked infrastructures, technological mobilities and the urban condition*, Routledge, New York.
- Guiducci R. (1990), *L'urbanistica dei cittadini*, Sagittari Laterza, Roma-Bari.
- Gumpert G., Drucker S. J., (1998), "The mediated home in a global village", *Communication research*, vol. 25, n. 4, pp. 422-438.
- Hannerz U. (2001), *Esplorare la città. Antropologia della vita urbana*, Il Mulino, Bologna.
- Helmut W. (1999), *Vivere la vecchiaia*, Armando editore, Roma.
- Kohr L. (1992), *La città a dimensione umana*, Red edizioni, Como.
- Lefebvre H. (1968), *Il diritto alla città*, Marsilio, Padova, 1970.
- Lefebvre H. (1974), *La production de l'espace*, Éditions anthropos, Paris.
- Leroi-Gourhan A. (1995), "Où en est l'ethnologie?", *La science peut-elle former l'homme?*, Foyard, Paris.
- Lévi-Strauss C. (1952), *Razza e storia e altri studi di antropologia*, Einaudi, Torino, 1967.
- Lévi-Strauss C. (1966), *Antropologia strutturale I*, Il Saggiatore, Milano.
- Loiodice I. (2004), *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*, Franco Angeli, Milano.
- Loperfido E. (1980), "Relazione introduttiva al Piano per gli Anziani",

- Anziani a Bologna*, Documenti del Comune di Bologna.
- Loperfido E. (2002). "Il ruolo dei nonni: attualità di una funzione sociale delle persone anziane", *Atti del Convegno Nazionale Pedagogia ed Età Senile*, Bologna, pp. 1-9.
- Lozza G. (a cura di) (1990), *Platone, La Repubblica*, Mondadori, Milano.
- Luppi E. (2008) *Pedagogia e terza età*, Carocci, Roma.
- Lytotard J. F. (1981), *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano.
- Madonia M. (2007), "Le città continue e le città sottili", *Goodbye Metropolis*, Anno II, n. 5, pp. 23-25.
- Malinowski B. (1922), *Argonauti del Pacifico occidentale. Riti magici e vita quotidiana nella società primitiva*, Newton Compton, Roma, 1973.
- Manini M., Gherardi V., Balduzzi L. (a cura di) (2005), *Gioco, bambini, genitori. Modelli educativi nei servizi per l'infanzia*, Carocci, Roma.
- Marcellini F., Torelli A., Gagliardi C. (a cura di) (1998), *Gli anziani cittadini d'Europa*, Franco Angeli, Milano.
- Mariani A. (2006), *Elementi di filosofia dell'educazione*, Carocci, Roma.
- Mariani A. M. (1995), *Pedagogia e utopia*, La Scuola, Brescia.
- Mead M. (1977), *L'inverno delle more*, Mondadori, Milano.
- Meer J. (1987), "L'autunno splendente della terza età", *Psicologia Contemporanea*, n. 80, Giunti, Milano.
- Merton R. K. (a cura di), *Sociology today*, Basic Books, New York.
- Morin E. (2000), *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano.
- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Moro T. (1516), *L'Utopia*, Laterza, Roma-Bari, 1993.
- Mumford L. (1945), "La pianificazione per le diverse fasi della vita", *Urbanistica*, 1, pp. 7-11.
- Mumford L. (1961), *La città nella storia*, Bompiani, Milano, 2002.
- Oliverio A. (1977), *Maturità e vecchiaia*, Feltrinelli, Milano.
- Oliverio A. (1982), *Saper invecchiare*, Editori Riuniti, Roma.
- Orefice P., Cunti A. (a cura di) (2005), *Multidea: dimensioni dell'educare in età adulta: prospettive di ricerca e d'intervento*, Liguori, Napoli.
- Park R. E., Burgess E. W., McKenzie R. D. (1925), *The City*, University of

- Chicago Press, Chicago, trad. it. *La città*, Comunità, Milano, 1967.
- Pieretti G. (a cura di) (2008), *I Grandi Anziani. Una ricerca nel quartiere San Donato di Bologna*, Franco Angeli, Milano.
- Pinto Minerva F. (1974), *Educazione e senescenza*, Bulzoni editore, Roma.
- Pinto Minerva F. (a cura di) (1988), *Progetto Sapienza. Per una pedagogia del corso della vita*, Laterza, Roma-Bari.
- Pinto Minerva F. (2002), “Contributo per una fondazione scientifica dell’educazione per tutta la vita”, *Pedagogia oggi*, Mensile della Società Italiana di Pedagogia, nn. 5-6, luglio-agosto, pp. 11-13.
- Pinto Minerva F. (2002), *L’intercultura*, Laterza, Roma-Bari.
- Pinto Minerva F., Gallelli R. (2004), *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*, Carocci, Roma.
- Pinto Minerva F. (2007), *Gerontologia*, in Frabboni F. et al. (a cura di), *Le parole della pedagogia. Teorie italiane e tedesche a confronto*, Bollati Boringhieri, Torino, pp. 179-180.
- Ripamonti E. (2005), *Anziani e cittadinanza attiva. Imparare per sé, impegnarsi con gli altri*, Unicopli, Milano.
- Robertson I. (1992), *Elementi di sociologia*, Zanichelli, Bologna.
- Rocca S. (a cura di), *25 anni. 1982-2007...tanto per cominciare. Costituzione, sviluppo, esperienze e prospettive del movimento associativo dei Centri Anziani*, Coordinamento dei Centri Sociali Ricreativi Culturali ed Aree ortive di Bologna e provincia.
- Romano M. (2008), *La città come opera d’arte*, Einaudi, Torino.
- Rossi P. (1987), *Modelli di città: strutture e funzioni politiche*, Einaudi, Torino.
- Ruggeri F. (a cura di) (2000), *Anziani e affettività. La dimensione della problematica in una ricerca proposta dal Sindacato Pensionati italiani*, Franco Angeli, Milano.
- Sassen S. (1994), *La città nell’economia globale*, Il Mulino, Bologna, 2003.
- Schaie K.W., Gribbin K. (1975), “Adult development and aging”, *Annual Review of Psychology*, n. 26, pp. 65-96.
- Schaie K. W. (1996), *Intellectual development in adulthood: The Seattle longitudinal study*, Cambridge University Press, New York.
- Schwarzer M. (1998), “The ghost wards: the flight of capital from history”,

- Thresholds*, n. 16, pp. 10-19.
- Sciarrà M. (2007), "Nomadi in prigione nella città infinita", *Goodbye Metropolis*, Anno II, n. 5, pp. 53-56.
- Sennet R. (1996), *The Uses of Disorder: personal identity and city life*, Faber & Faber, London.
- Signorelli A. (1996), *Antropologia urbana*, Guerini, Milano.
- Simmel G. (1903), *La metropoli e la vita dello spirito*, Armando editore, Roma, 1995.
- Sobrero A. M. (1992), *Antropologia della città*, La Nuova Italia Scientifica, Firenze.
- Tramma S. (2003), *I nuovi anziani. Storia, memoria e formazione nell'Italia del grande cambiamento*, Meltemi, Roma.
- Tönnies F. (1963), *Comunità e società*, Edizioni di Comunità, Milano.
- Tonucci F. (2005), *La città dei bambini*, Laterza, Roma-Bari.
- Viney L. L. (1994), *L'uso delle storie di vita nel lavoro con l'anziano*, Erickson, Trento.
- Virilio P. (1984), *Lo spazio critico*, Dedalo, Bari, 1998.
- Virilio P. (2004), *Città panico. L'altrove comincia qui*, Cortina, Milano.
- UNESCO (2000), *Rapporto mondiale sull'educazione 2000*, Armando, Roma.
- Wright F. L. (1991), *La città vivente*, Piccola biblioteca Einaudi, Torino.