

... e poi la giornata è finita!

Tempo libero, spazio libero e movimento
per bambini e giovani



Editore**Commissione federale per l'infanzia e la gioventù (CFIG)****Redazione**

Dominik Büchel
Lukas Musumeci
Livia Salis-Wiget
Anna Sax
Doris Summermatter
Anna Volz

Traduzione

Servizio linguistico dell'Ufficio federale delle assicurazioni sociali

Fotografie

Marcel Meier
Tuyet Pham Lam
Anna Suppa
Janosch Szabo
e al.

Progetto grafico e impaginazione

Ritz & Häfliger, Visuelle Gestaltung, Basel
www.ritz-haefliger.ch

Distribuzione

Commissione federale per l'infanzia e la gioventù
c/o Ufficio federale delle assicurazioni sociali
Effingerstrasse 20
3003 Berna

Telefono 031 322 92 26
Fax 031 324 06 75
ekkj-cfej@bsv.admin.ch

www.cfej.ch

Berna, giugno 2005

????????????????????



... e poi la giornata è finita!

*Tempo libero, spazio libero e movimento
per bambini e giovani*



La CFG, sensore de precursore per i giovani

La Commissione federale per l'infanzia e la gioventù (CFG) ha l'incarico di osservare e analizzare l'evoluzione nel rapporto tra i giovani¹ e la società. Essa si propone di formulare proposte che si fondano sui bisogni della nuova generazione. In occasione di importanti progetti della Confederazione, la CFG esamina quali potrebbero essere le ripercussioni per i giovani.

In qualità di commissione extraparlamentare, la CFG funge da organo di consulenza per il Consiglio federale e altri servizi della Confederazione. Esercitando questa funzione, ha la possibilità di far confluire le esigenze e le rivendicazioni dei giovani direttamente nei processi decisionali. Spesso la CFG è chiamata in causa quando vengono trattati temi rilevanti per i giovani.

Un organo di specialisti

Per svolgere i compiti che le sono assegnati, la CFG può contare sulla competenza dei suoi 20 membri. Si tratta di persone che, in base alla loro attività professionale o onorifica, sono qualificati per farlo, sensibili alle esigenze dei giovani e informati sui più recenti sviluppi e sulle tendenze più attuali. In virtù dell'esperienza acquisita, i membri della CFG possono analizzare la situazione di bambini e ragazzi con un approccio interdisciplinare. La CFG svolge oggi un ruolo fondamentale di «ponte» tra l'amministrazione federale e le organizzazioni non governative per l'infanzia e la gioventù.

Dialogo e partecipazione

L'attività della CFG si fonda sul principio secondo cui le esigenze e le rivendicazioni devono essere formulate e avanzate dai giovani stessi. Anche per elaborare i vari rapporti sulla condizione giovanile la CFG ha da sempre applicato forme partecipative. Inoltre, è costantemente in contatto con organismi, organizzazioni e istituzioni che si occupano della questione giovanile. Solo così è possibile prendere in considerazione tutto un ventaglio di opinioni. Accanto, la CFG conduce una politica dell'informazione autonoma che è completata dal Seminario di Bienne, una manifestazione a scadenze annuali cui partecipano oltre 200 persone.

Attiva dal 1978

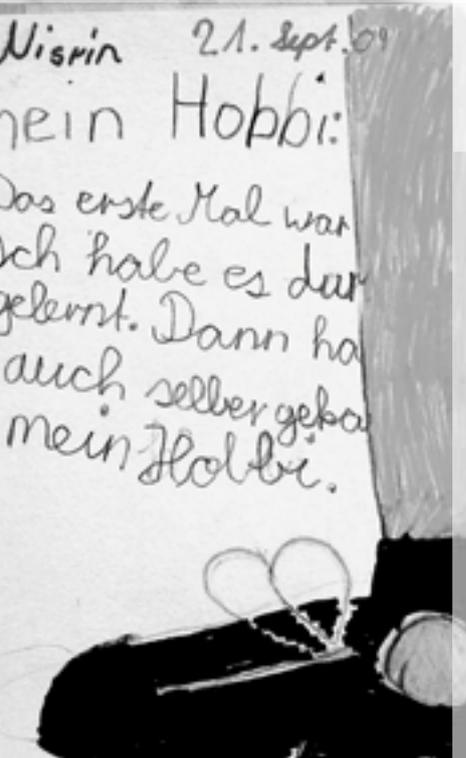
La CFG fu istituita il 5 giugno 1978 dal Consiglio federale. Da allora il suo mandato, che fu ancorato nella legge federale del 16 ottobre 1989 per la promozione delle attività giovanili extrascolastiche, non ha subito sostanziali modifiche. L'articolo 4 di questa legge recita: «Il Consiglio federale istituisce una commissione federale della gioventù che, per le autorità federali competenti: a) segue la condizione giovanile in Svizzera; b) esamina le misure adottabili; c) prima che siano emanate importanti disposizioni di diritto federale, dà il proprio parere circa le ripercussioni che queste avranno sui giovani. La commissione può presentare proposte di propria iniziativa».

¹ Per giovani, la CFG intende i bambini, gli adolescenti e i giovani adulti.

Indice

| | |
|---|-----------|
| Prefazione, Pierre Maudet, Presidente della CFGI _____ | 6 |
| Editoriale di Ruth Schweikert, scrittrice _____ | 7 |
| A proposito del presente rapporto Anna Sax, Vicepresidente della CFGI _____ | 9 |
| Impressioni «Qui e ora» _____ | 10 |
| Tempo libero, spazio libero e movimento _____ | 14 |
| Chi sono veramente gli specialisti del tempo libero e degli spazi disponibili? _____ | 22 |
| Essere ragazzi oggi: troppo poco spazio per il tempo libero? Laura Wehr _____ | 24 |
| Modalità d'accesso delle ragazze e dei ragazzi allo spazio pubblico urbano Un approccio alle costrizioni di genere Horia Kebabza _____ | 31 |
| Spazio di movimento per la crescita un contributo alla teoria ecologica dello sviluppo Knut Dietrich _____ | 37 |
| Raccomandazioni della CFGI _____ | 48 |
| Bibliografia _____ | 55 |
| Composizione della CFGI _____ | 56 |
| Rapporti della CFGI _____ | 57 |

... e poi la giornata è finita!



Prefazione

Per l'essere umano è sempre stato vitale potersi situare nello spazio e nel tempo al fine di crearsi un'identità e sentirsi totalmente indipendente. In una società in continua evoluzione, la definizione più precisa possibile del proprio campo d'azione nello spazio e nel tempo costituisce una questione di fondamentale importanza per l'individuo.

Questo si applica anche e soprattutto alla fascia d'età più giovane della società poiché proprio nell'infanzia lo spazio e il tempo vengono maggiormente utilizzati per creare i rapporti sociali che permetteranno ad ogni individuo di trovare un posto nella società.

Attraverso la formulazione di raccomandazioni concrete, la Commissione federale per l'infanzia e la gioventù (CFIG) è lieta di dare il proprio contributo ad un dibattito globale divenuto oggi necessario.

Presidente della CFIG dal gennaio 2005, colgo l'occasione della presentazione di questo rapporto per ringraziare i membri della CFIG e il mio predecessore per il loro lavoro costruttivo e il loro grande impegno a favore dei bambini e dei giovani. Il rapporto mostra che la Svizzera ha bisogno d'impulsi ponderati in materia di politica giovanile. Le future attività della CFIG andranno proprio in questa direzione.

Pierre Maudet, Presidente della CFIG

Editoriale

Tutti noi – politici, imprenditori, architetti, urbanisti, pedagoghi, operatori sociali, padri, madri e nonni – siamo stati bambini. Può sembrare un'affermazione banale, ma non lo è. Si ha infatti ragione di ritenere che esiste un meccanismo che ci preclude la consapevolezza di come eravamo da bambini. Se così non fosse, perché allora ogni generazione, ogni giovane coppia, riprende dall'inizio la discussione sugli spazi destinati ai bambini e ai giovani, sulla migliore sull'educazione, sulla libertà ed i suoi limiti? Le idee cambiano: appassita l'utopia dell'educazione «antiautoritaria», il vento soffia ora nella direzione opposta. In un mondo in cui sono stati abbattuti tutti i limiti, ne cerchiamo di nuovi che ci diano calore e sicurezza.

Per l'essere umano la natura ha costituito e costituisce tuttora una costante minaccia, a cominciare dalle condizioni climatiche (senza protezione non sopportiamo né il freddo né il caldo) per passare alle catastrofi naturali, agli animali selvaggi ed ai microbi, batteri e virus che ci attaccano continuamente. Tuttavia, la più grande minaccia è forse rappresentata dalla nostra stessa natura, anche se non sappiamo esattamente cosa sia. L'uomo, come postulato da Rousseau, è buono per natura, ma alterato e corrotto dalle ambigue conquiste della civilizzazione oppure è una bestia alla quale soltanto l'educazione e le leggi impediscono di essere un lupo per i suoi simili?

Nell'utero il feto è costantemente confrontato a resistenze di tipo fisico: proprio grazie ai ristretti limiti imposti ai suoi movimenti diventa consapevole del proprio corpo. Questi limiti non permettono solo lo sviluppo dei muscoli, ma anche quello della percezione di sé, sono un'eco continua della propria esistenza. All'inizio il feto non conosce altri limiti, né di natura morale né d'altro genere.

Poi il bambino nasce e sin dal suo primo vagito ci ammalia e infastidisce allo stesso tempo. Come diavolo dobbiamo comportarci con questo meraviglioso esserino che urla come un ossesso e ci rende felici, ma ci toglie il sonno e ci strapazza i nervi? Com'è possibile, ci chiediamo inquieti, che diventi un giorno un essere umano più o meno felice, responsabile e libero? E poi lo vediamo picchiare il fratellino, arrabbiarsi, intestardirsi e disperarsi.

Con la loro mancanza di misura e di riguardo, la loro pretesa di essere immediatamente esauditi, il piacere che provano nella continua ricerca di limiti, i neonati, i bambini e i giovani costituiscono una minaccia costante per quanto noi adulti siamo riusciti ad ottenere con più o meno fatica. Per rendercene conto direttamente, basta salire su un tram. I bambini sono degli anarchici. Neonati che strillano, bimbi frignoni e scostumati, giovani brufolosi che si crogiolano nel turpiloquio o berciano slogan razzisti – tutti ci ricordano come sia sottile e fragile lo strato di civiltà sul quale ci muoviamo.

L'educazione alla libertà – ne sono convinta – inizia sin dalla nascita e dipende dalla nostra capacità di immedesimarci nel bambino. Siamo in grado di riconoscerne i bisogni e comportarci di conseguenza? Quali sono le condizioni quadro che la politica e la società possono e devono creare? Un bambino che ha imparato a non reprimere i propri bisogni, che sa di poter sperimentare e sviluppare l'intera gamma dei sentimenti avrà fiducia in sé stesso e nel proprio ambiente e potrà raggiungere, una volta adulto, l'unica libertà che, come scrive il filosofo danese Kierkegaard, ci è data: «l'unica libertà dell'uomo è di scegliere sé stesso», vale a dire che non possiamo decidere chi siamo, ma possiamo soltanto determinare la relazione che stabiliamo con noi stessi. Scegliendomi, conquisto lo spazio necessario per essere veramente umano.

Ruth Schweikert, scrittrice

A proposito del presente rapporto

Lo spazio ha diverse dimensioni. In primo luogo costituisce una grandezza fisica, misurata in metri quadrati o metri cubi, di cui possiamo disporre solo entro certi limiti. Lo spazio è inteso però anche in termini di tempo e suddiviso in tempo di lavoro, tempo di scuola, tempo dedicato alla famiglia, tempo libero ecc. I diversi gruppi di persone si muovono all'interno di spazi sociali suddivisi in funzione del ceto, dell'etnia o del sesso, spazi impermeabili solo in parte. Infine, nell'era delle tecnologie dell'informazione, si aprono spazi virtuali utilizzati soprattutto dai giovani.

Da tempo la CFGI desidera rinforzare la partecipazione di bambini e giovani all'utilizzazione degli spazi. Per questo motivo essa ha scelto di approfondire il tema degli «Spazi» durante il periodo 2003-2005, incentrandosi sia sulla dimensione fisica dello spazio che su quella temporale: da un lato è necessario agire di fronte all'occupazione dello spazio pubblico da parte del traffico e delle zone adibite al commercio; dall'altro, il tempo a disposizione dei bambini e dei giovani è sempre più utilizzato per svolgere attività giudicate utili dagli adulti per il successo scolastico e sociale. Queste limitazioni hanno effetti collaterali quali la mancanza di movimento e lo stress che, a loro volta, causano problemi di salute ancor prima di aver raggiunto l'età adulta.

La CFGI ha voluto confrontare le proprie riflessioni su questa problematica con quelle degli ambienti scientifici e degli specialisti, ma soprattutto con quelle dei bambini e dei giovani. Nell'ottobre del 2004 si è tenuto il Seminario di Bienne con il titolo «Qui ed ora: tempo e spazio liberi dei bambini e dei giovani». L'incontro è stato caratterizzato dalla forte partecipazione degli allievi della città di Bienne, che hanno espresso il loro punto di vista e le loro esigenze riguardo allo spazio e al tempo. Le fotografie e le illustrazioni pubblicate nel presente rapporto mettono in evidenza una partecipazione che ha fornito risultati impressionanti. Il rapporto contiene le principali conclusioni scaturite dal Seminario di Bienne e da altre ricerche condotte su questo tema. La CFGI ne ha tratto raccomandazioni per la politica, la scienza, la formazione e l'educazione.

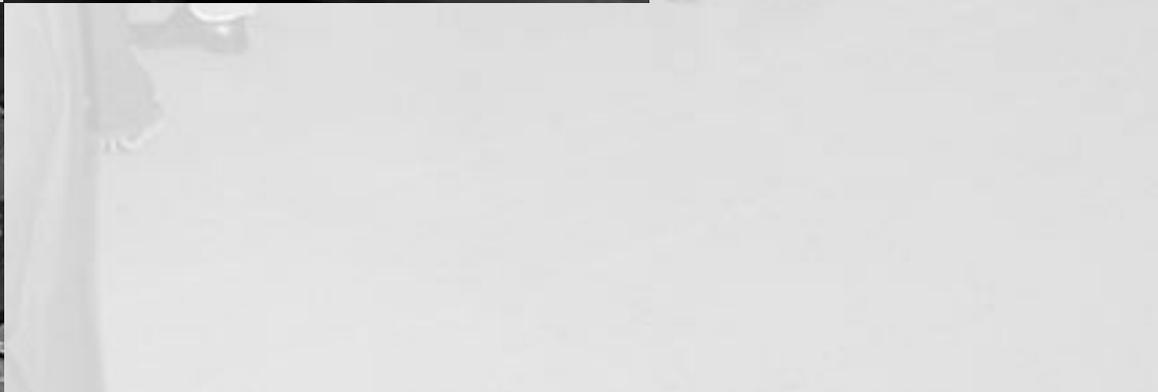
Per concludere, speriamo che la lettura del presente rapporto sia un raggio di speranza per coloro che condividono spazio e tempo con bambini e giovani.

Anna Sax, Vicepresidente della CFGI



Impressioni «Qui e ora»

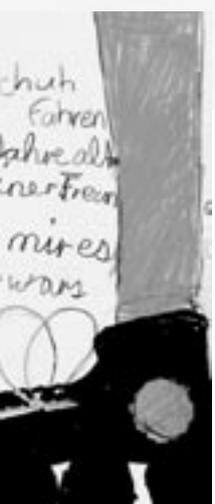






Ich fare am liebsten
Snowboard im Winter
weil es mir spaß macht

Nicrin 21. Sept. 07
mein Hobby: Rollis
Das erste Mal war ich 8 J
Ich habe es dann ch me
gelernt. Dann habe ich
auch selber gelernt. So
mein Hobby.



tempo libero, spazio libero e movimento

Introduzione

I bambini desiderano incontrarsi con altri bambini, sfogarsi e scoprire il mondo. Giocare e muoversi all'aperto è quindi una loro esigenza fondamentale. Già all'età di 4-5 anni essi hanno bisogno di tempo per sé, senza essere costantemente sorvegliati. Col passare del tempo il bisogno di autonomia cresce: i giovani necessitano di libertà e di tempo di cui poter disporre per stare da soli o ritrovarsi con coetanei. Anche se molti adulti non vogliono rendersene conto, la noia e le ore sprecate «inutilmente» hanno anch'esse un valore pedagogico, come lo hanno il tempo dedicato ad attività in associazioni sportive o scoutistiche o a lezioni di musica.

Il diritto a l'autonomia spaziale e temporale dev'essere accordato sin dalla tenera età. Vi sono però ostacoli che impediscono ai bambini e ai giovani di giocare senza sorveglianza, fare movimento fisico e avere tempo di cui disporre liberamente. La CFGI, scegliendo il tema «spazio e tempo», si è posta come obiettivo di individuare e ridurre queste barriere. Sono emersi gli aspetti seguenti:

- *Spazio pubblico.* L'organizzazione e l'utilizzo dello spazio pubblico sono determinati dalle esigenze degli adulti; generalmente la precedenza va al traffico motorizzato individuale, agli esercizi commerciali, alla tranquillità e all'ordine.
- *Sicurezza.* Tragitti casa-scuola pericolosi, traffico in prossimità dell'abitazione, carenza di parchi giochi facilmente raggiungibili e un generale bisogno di protezione e sicurezza fanno sì che molti bambini non possano quasi più lasciare l'abitazione senza essere accompagnati. I genitori che hanno abbastanza tempo a disposizione accompagnano o portano in auto ovunque i loro figli.
- *Carenza di movimento.* Le capacità sportive e motorie dei bambini e dei giovani sono notevolmente peggiorate negli ultimi anni. Il numero dei bambini obesi aumenta. Le carenze sensoriali e la maldestrezza causate dall'inattività limitano ulteriormente la mobilità.
- *Sovranità sul tempo.* I bambini ed i giovani hanno una sovranità sul proprio tempo sempre più limitata. La loro agenda è colma di ore di recupero, attività sportive ed altre offerte ricreative organizzate e/o a carattere commerciale, mentre manca loro il tempo per giocare spensieratamente, fare scoperte e sfogarsi.
- *Nozione del tempo.* I bambini ed i giovani hanno nozioni del tempo mutevoli e vaghe, in contrasto con la nozione del tempo degli adulti, che fa riferimento ad altre strutture temporali. I periodi di transizione senza attività, le pause e le attività spontanee non godono pressoché di alcuna protezione. L'inefficienza e la noia sono viste in modo negativo e «eliminate».
- *Pressione.* L'istruzione mirata a prestazioni elevate in vista di una carriera gode di un'alta considerazione nella società e determina fin dall'infanzia la vita all'interno e fuori dalla scuola.

La CFG constata un deficit di libertà dei bambini e dei giovani. Questa constatazione non deve però far dimenticare che troppa libertà senza strutture o senza una solida rete di relazioni è altrettanto controproducente: un bambino deve avere la certezza che qualcuno si sente responsabile per lui e potersi fidare. I giovani, invece, oltre alla libertà hanno bisogno anche di strutture, animazione, assistenza e protezione. Alcuni bambini e giovani si trovano troppo spesso e troppo a lungo senza alcuna sorveglianza. Il valore positivo dei tempi organizzati autonomamente può così tramutarsi nel suo opposto: la mancanza di relazioni e prospettive prende il sopravvento e provoca sfoghi distruttivi.

Le esigenze temporali e spaziali dei bambini e dei giovani si muovono quindi tra bisogno di accompagnamento e autonomia, animazione e noia, limiti e mancanza di strutture, sicurezza e rischio. Mantenere il giusto equilibrio tra questi poli è un compito arduo e appassionante per tutti coloro che si occupano di pianificazione del territorio e degli insediamenti, di traffico, d'organizzazione del tempo di lavoro, d'educazione, di sport, di promozione della salute e d'integrazione.

I dati acquisiti dalla CFG permettono di concludere che oltre ad un miglioramento della collaborazione tra i settori summenzionati è indispensabile che le esigenze dei bambini e dei giovani vengano prese molto più in considerazione rispetto al passato nell'organizzazione dello spazio e del tempo. Si constata inoltre che l'accesso agli spazi ed il loro utilizzo varia in funzione del sesso e del ceto sociale di provenienza.



Tipi di spazio e tempo

In base a quanto emerso dal Seminario di Bienne dell'ottobre 2004 si possono definire diversi tipi di spazio e tempo, che si distinguono tra l'altro anche per il grado di autonomia di cui godono in essi i bambini e i giovani.

| Spazi | Tempo |
|--|--|
| 1. Spazi privati all'interno (abitazioni, trombe delle scale) | 1. Ore di lezione a scuola |
| 2. Aree private per bambini definite dalla società nelle vicinanze di casa (parchi giochi, ingressi di immobili, giardini e giardini di casa, piccoli spazi verdi) | 2. Tempo passato a scuola, compreso il tragitto casa-scuola, le pause, i periodi prima e dopo le lezioni, i compiti a casa |
| 3. Spazi semiprivati istituzionalizzati e attività ricreative nel quartiere (istituti scolastici, impianti ricreativi, ritrovi giovanili) | 3. Tempo passato a casa in famiglia (con i genitori, i fratelli e le sorelle o persone incaricate della custodia) |
| 4. Aree semipubbliche utilizzate da tutti i gruppi d'età (impianti sportivi, parchi, strade di quartiere, centri comunitari) | 4. Tempo passato fuori casa assieme alla famiglia (gite, visite, acquisti) |
| 5. Spazi naturali (boschi, prati, ruscelli, fiumi) | 5. Tempo libero organizzato (p. es. lezioni di musica o sport, gruppi di gioco, organizzazioni giovanili) o trascorso presso amici sotto la sorveglianza di adulti |
| 6. Nicchie (spazi nascosti ideali per passarvi il tempo in tutta segretezza, p.es. boscaglie, solai) | 6. Periodi trascorsi a casa da soli o assieme a fratelli e sorelle senza accompagnamento da parte di adulti |
| 7. Spazi autonomi o abbandonati (spazi interni o esterni conquistati e utilizzati temporaneamente da bambini o giovani, p. es. cantieri) | 7. Tempo per incontri non accompagnati e non sorvegliati all'aperto |
| 8. Spazi per adulti in zone centrali occupati da bambini e giovani (piazze pubbliche, autosili, centri commerciali, trasporti pubblici, muri su cui fanno graffiti ecc.) | 8. Tempi di transizione, pause e tempi dedicati ad attività spontanee (anche: noia), cioè tempi inattivi, improduttivi e «sprecati» agli occhi degli adulti. |

Si possono definire ulteriori «spazi» importanti per i bambini ed i giovani, p. es. gli spazi virtuali in Internet o spazi sociali che determinano la portata delle relazioni e dei contatti.

«Tempo» e «spazio» non possono essere analizzati separatamente. Gli spazi strutturati e separati richiedono una gestione del tempo da parte dei bambini e dei genitori. I luoghi, i tragitti ed i periodi in cui i bambini sono accompagnati o non lo sono si alternano e le strutture temporali familiari determinano dove e quando i bambini passano il loro tempo.

Quando lo spazio pubblico diventa privato

Da sempre l'utilizzo dello spazio pubblico è oggetto di contese tra differenti gruppi di interessi. Nel suo contributo, Horia Kebabza definisce lo spazio pubblico quale «spazio esterno, complementare o inverso allo spazio privato, vale a dire tutta una serie di luoghi differenti come le strade, i parchi, le piazze, gli spazi semi-pubblici come le entrate degli edifici, i grandi magazzini o qualsiasi altro luogo dove si presume che le relazioni siano anonime». Secondo Horia Kebabza lo spazio pubblico si contraddistingue per il fatto che tutti vi si possono muovere liberamente e apertamente e che quindi è accessibile a tutti. Lo stesso spazio diventa però privato se è riservato a determinate categorie di persone e il suo accesso è controllato.

Più la disponibilità di spazio pubblico diminuisce, più vi è il pericolo che esso venga privatizzato, cioè che il suo accesso non sia più garantito a tutti. Ciò è particolarmente visibile nel caso dell'utilizzo dello spazio stradale da parte del traffico motorizzato privato. Specialmente nelle città, lo spazio pubblico viene sempre più utilizzato per scopi commerciali (bar all'aperto e manifestazioni di tutti i generi come ad esempio gare sportive, cinema all'aperto, concerti ecc.).

Mentre nello spazio pubblico, al di fuori degli spazi previsti, si incontrano sempre meno bambini che giocano, i giovani si prendono la libertà di occupare luoghi che non sono stati previsti per loro. Li si vede ad esempio esercitarsi con gli skateboard nei garage sotterranei oppure seduti davanti ai grandi magazzini o sulle scalinate delle stazioni. I giovani si incontrano in «spazi di movimento» non subito riconoscibili in quanto tali per fare acrobazie con lo skateboard o con la bicicletta o per giocare al calcio e alla pallacanestro.

Se si osserva l'ambiente giovanile ci si rende conto di un fatto, di cui si parlerà più oltre in modo dettagliato, in particolare nell'articolo di Horia Kebabza: i giovani che si impadroniscono di nuovi spazi sono soprattutto di sesso maschile. Le ragazze partecipano alle attività sportive negli spazi pubblici al massimo quali spettatrici o accompagnatrici.

Movimento e sport

Negli ultimi 10 anni il numero dei bambini e dei giovani che non fanno sport è drasticamente aumentato. La conseguenza è un visibile peggioramento delle loro capacità motorie e del loro stato di salute. L'influsso positivo dell'attività fisica su salute, prestazioni e benessere dei bambini è ormai dimostrato da numerosi studi. Il movimento, il gioco e lo sport favoriscono non solo lo sviluppo fisico e motorio, ma influenzano anche le facoltà sensoriali, le prestazioni cognitive, lo stato emotivo ed il comportamento sociale.

Le ore di sport a scuola e le attività organizzate dalle associazioni sportive sono componenti importanti dell'offerta di movimento di cui dispongono bambini e giovani. Oltre a ciò è però di fondamentale importanza che l'ambiente quotidiano dei bambini sia strutturato in modo tale da venire incontro al loro naturale bisogno di muoversi. La promozione del movimento inizia nella stanza dei bambini. Lo spazio più importante per questi ultimi è tuttavia la zona in prossimità dell'abitazione. Quasi tutti i bambini preferiscono infatti giocare all'aperto con gli amici piuttosto che stare a casa da soli davanti al televisore o al

computer¹. Un bambino deve poter lasciare l'abitazione senza accompagnamento e sorveglianza per giocare, correre e andare in bicicletta o con lo skateboard all'aperto con gli amici. Molti genitori, tuttavia, per paura del traffico non se la sentono di lasciare che i propri figli vadano per strada da soli e considerano pericolose persino le zone con limite massimo di velocità di 30 km/h nei quartieri residenziali.

Anche i tragitti percorsi quotidianamente dai bambini e dai giovani per andare a scuola, al parco giochi o a svolgere altre attività ricreative offrono possibilità di movimento (se la sicurezza è sufficiente). Solo con marciapiedi e piste ciclabili sicuri è possibile evitare che sempre più genitori portino a scuola e vadano a prendere i loro bambini con l'automobile, aumentando così le fonti di pericolo. Nella Svizzera romanda il «pedibus»², un sistema che consiste nel ritirare e accompagnare in gruppo i bambini a piedi lungo il tragitto casa-scuola, si sta diffondendo rapidamente.

Per finire non va dimenticato che i bambini delle classi sociali meno favorite vivono spesso in abitazioni più piccole e, pure all'aperto, hanno meno spazio per giocare rispetto ai bambini dei ceti medio e alto. Uno studio commissionato dalla città di Friburgo in Brisgovia³ mostra chiaramente che l'insufficienza di opportunità di gioco nelle vicinanze di casa influenza fortemente il consumo mediatico dei bambini delle classi a basso livello d'istruzione.

Per quanto riguarda la libertà di movimento, i bambini delle regioni rurali non sono sempre avvantaggiati rispetto a quelli di città: una strada principale che passa in mezzo al paese può essere più pericolosa delle strade di una grande zona residenziale o di un quartiere residenziale a traffico moderato.

Luoghi abbandonati, nicchie e «luoghi pericolosi»

I bambini giocano spesso in luoghi che non sono concepiti a tale scopo. Questi luoghi dovrebbero essere identificati e protetti. Spazi e luoghi che (temporaneamente) non hanno una funzione specifica sono importanti per fare esperienze. Questi possono essere cantieri, case abbandonate, cortili interni, cave di ghiaia, terreni abbandonati oppure nascondigli in solai o cantine. Luoghi nascosti, ideali per passarvi il tempo in tutta segretezza sono particolarmente interessanti soprattutto per le ragazze o per gruppi di ragazze.

È chiaro che per i genitori e per la collettività è più rassicurante sapere dove si trovino e cosa facciano i bambini ed i giovani. Ed è chiaro che per i bambini può essere pericoloso stare in luoghi non concepiti per loro. Non possiamo però far altro che raccomandare agli adulti di avere il coraggio, pur con le precauzioni del caso, di permettere anche ai bambini piccoli di giocare in luoghi in cui non sono controllati e di accettare determinati rischi (p. es. sporcizia e acqua, piccoli incidenti, litigi con i portinai) secondo il motto «il controllo è bene, la fiducia è meglio». Nel

¹ Relazione di Marco Hüttenmoser al convegno di Bienne

² <http://www.pedibus.ch>

³ Blinkert, Baldo: Aktionsräume von Kindern in der Stadt. Eine Untersuchung im Auftrag der Stadt Freiburg, 1993

suo contributo Knut Dietrich illustra bene come lo sviluppo sia frutto del continuo attrito tra libertà e limiti imposti. Padroneggiando i rischi e scoprendo sempre nuovi limiti, i bambini acquistano sicurezza.

Finora non è mai stato analizzato in modo approfondito il potenziale dei terreni in disuso quali spazi per le attività di bambini e giovani. Anche in questo caso è interessante interrogarsi sui modi in cui le ragazze ed i ragazzi vanno alla conquista di nuovi spazi in cui giocare.

Percezione del tempo e autonomia temporale

In precedenza abbiamo formulato l'ipotesi che i bambini ed i giovani hanno una padronanza del tempo sempre più limitata e che il loro tempo libero è interamente occupato da attività «sensate». Renaud Lieberherr parla di «aumento della funzione educativa del tempo».⁴ Laura Wehr discute questa ipotesi nel suo contributo e si chiede se l'impressione di un carico eccessivo dell'agenda dei bambini (e dei giovani) e di una loro mancanza di autonomia temporale non derivi da un'idea «romantica» degli adulti, che vedono nell'infanzia un «periodo spensierato, non soggetto alla logica moderna del tempo è denaro». In ogni caso, Laura Wehr riconosce che i bambini sono sicuri e molto flessibili nel loro rapporto con il tempo e con la sua ripartizione.

Le esigenze temporali dei bambini non possono essere esaminate separatamente dalle strutture temporali della loro famiglia. Gli orari di lavoro dei genitori rappresentano quindi i punti di riferimento principali della giornata dei bambini. Per i bambini interrogati da Svenja Pfahl⁵ è soprattutto importante che gli orari di lavoro dei genitori permettano di tenere in debito conto gli avvenimenti particolari e le «vicissitudini della vita».

I bambini hanno un proprio «senso del tempo», ma, allo stesso tempo, dipendono dall'organizzazione del tempo dettata dagli adulti, che decidono quando è il momento di andare a scuola, di fare sport o musica, di andare all'asilo o tornare a casa, di mangiare, dormire e alzarsi. Le esigenze temporali dei bambini sono raramente prese in considerazione nella pianificazione degli orari scolastici e del tempo libero organizzato e non hanno alcun influsso sugli orari di lavoro dei genitori. Soprattutto in quest'ultimo settore è necessario che i datori di lavoro ed i sindacati facciano qualcosa: un'organizzazione degli orari di lavoro attenta alle esigenze delle famiglie deve prendere seriamente in considerazione il bisogno dei bambini di trascorrere del tempo assieme ai genitori.

All'inizio delle nostre ricerche siamo partiti dall'ipotesi che ci sono bambini e giovani che hanno sempre meno tempo di cui disporre liberamente, mentre altri ne hanno troppo. L'aver «troppo» o «troppo poco» tempo a disposizione non è però l'unico criterio: l'utilità di questo tempo è anche una questione di qualità. In un ambiente stimolante, l'autonomia temporale crea spazio per nuovi campi di apprendimento, relazioni e creatività. Laddove manca una solida rete di relazioni ed i bambini e i giovani sono lasciati a sé stessi senza barriere protettive la situazione diventa problematica. In questo caso è importante mettere a

⁴ Relazione al convegno di Bienne della CFG, 2004

⁵ Relazione al convegno di Bienne della CFG, 2004

disposizione offerte di animazione socioculturale e attività per il tempo libero organizzate il cui accesso sia garantito a tutte le classi sociali.

Genere: i bambini ed i giovani hanno un sesso

«Lo spazio pubblico è maschile?» Questo è uno degli interrogativi posti da Horia Keababza nel suo articolo. La risposta a questa domanda non è affermativa solo nel caso della periferia di Tolosa, caratterizzata da una forte presenza di migranti nordafricani, bensì per quasi tutti i luoghi dove bambini e giovani si muovono e occupano spazi.

Chi parla di sport e promozione dello sport pensa spesso in primo luogo al calcio e ad altri sport di squadra e chi pensa al calcio pensa innanzitutto ai ragazzi. L'opinione pubblica non si è (ancora) accorta che il gioco del calcio sta riscuotendo un enorme successo anche tra le ragazze. Oltre al calcio, inoltre, vi sono anche altri sport, tra cui alcuni che sono praticati soprattutto da ragazze. Questa constatazione dovrebbe indurre le scuole, le associazioni sportive e tutti coloro che si occupano dell'allestimento di infrastrutture sportive a prendere maggiormente in considerazione le esigenze specifiche delle ragazze. Molti giovani che da bambini hanno praticato attività sportive abbandonano in seguito lo sport e le associazioni sportive. Tra le ragazze questo fenomeno è molto più marcato.⁶

Negli ambienti giovanili, ma anche osservando giocare all'aperto i bambini più giovani salta all'occhio che i ragazzi occupano più spazio e attirano maggiormente l'attenzione rispetto alle ragazze. Nel presente rapporto la CFGI presenta una serie di raccomandazioni finalizzate a rafforzare la posizione delle ragazze e delle giovani nello spazio pubblico e ad aumentare la consapevolezza delle differenze tra i bisogni dei ragazzi e quelli delle ragazze. Per queste ultime, la possibilità di muoversi liberamente all'aperto in qualsiasi momento deve diventare un fatto scontato.

La CFGI appoggia la creazione di parchi giochi avventura e di piste da skateboard e sostiene progetti in cui il calcio ha la funzione di misura di prevenzione e integrazione per i giovani. La commissione vuole tuttavia che ci si renda maggiormente conto che con questi progetti ci si rivolge e si sostengono soprattutto i ragazzi.

Risultati del convegno di Bienne

Qui di seguito sono riassunti brevemente i principali risultati del convegno di Bienne del 2004.

1. La CFGI è convinta che nel settore dell'infanzia e della gioventù la ricerca debba recuperare molto terreno per quanto riguarda i temi «spazio, tempo e movimento». Nonostante si tratti di bisogni fondamentali, mancano quasi del tutto conoscenze sicure sulla relazione dei bambini e dei giovani con il tempo, e su quello che essi si aspettano dagli spazi interni ed esterni in cui trascorrono il tempo e si muovono quotidianamente. Di conseguenza, la politica in materia di tempo e di spazio si è finora basata sui bisogni degli adulti.

⁶ Stamm / Lamprecht 1998

2. I bambini ed i giovani di Bienne hanno avuto un ruolo importante nell'organizzazione e realizzazione del convegno tenutosi nella loro città. La loro partecipazione non ha solamente arricchito il programma grazie a prospettive insolite, ma si è pure rivelata di grande aiuto per le nostre successive discussioni sul tempo e lo spazio. Il grande impegno profuso dai bambini e dai giovani nell'ambito del convegno di Bienne ha mostrato quanto il tema «tempo» li tocchi in modo diretto e durevole nella loro vita quotidiana. L'esperienza è stata molto utile.
3. Per affrontare seriamente le questioni del tempo e dello spazio è necessario prendere in considerazione anche la prospettiva di genere. I bisogni e le esigenze dei ragazzi e delle ragazze sono diversi e vanno quindi analizzati separatamente. Gli spazi esistenti o pianificati devono essere esaminati valutando se possono essere utilizzati dalle ragazze, dai ragazzi o da entrambi i sessi. Se del caso andranno elaborate offerte specifiche per le ragazze e le giovani. Anche la dimensione del tempo varia probabilmente in modo notevole a seconda che sia vissuta dal punto di vista femminile o maschile.
4. Finora non è stata sufficientemente analizzata neppure la questione delle differenze sociali nell'accesso agli spazi e nella disponibilità di tempo. Questo tema sarà ripreso nel quadro del tema centrale della CFG per i prossimi due anni («Povertà e emarginazione sociale»).

Chi sono veramente gli specialisti del tempo libero e degli spazi disponibili?

Tempo libero, hobby, spazi liberi e libertà: queste nozioni possono dare adito a malintesi in quanto il loro significato varia a seconda del contesto in cui vengono usate. Si calcola il tempo libero sottraendo il tempo dedicato al lavoro o alla scuola dalle 24 ore che compongono una giornata? Lo spazio va veramente inteso soltanto come «spazio vitale»? Non nasconde anche un a componente qualitativa? In tal caso non si potrebbe piuttosto intenderlo come un insieme di possibilità? Se non si chiariscono questi concetti, sorgono ulteriori problemi quando si considerano i punti di vista dei bambini e dei giovani in quanto la nozione del tempo dei bambini è diversa da quella degli adulti (si veda in questo rapporto anche l'analisi di Laura Wehr). Inoltre ciò che molti adulti considerano «inattività» e «noia», costituiscono, per i bambini, importanti momenti di transizione, spazi da colmare spontaneamente o pause creative.

È necessario coinvolgere bambini e giovani

Come coinvolgere in modo corretto e adeguato i bambini e i giovani nelle riflessioni su questa tematica? Soltanto un processo partecipativo permette di far emergere le prospettive degli uni e degli altri e di discuterne. La Commissione federale per l'infanzia e la gioventù (CFIG) considera già da molto tempo che questo coinvolgimento è molto importante; nel passato esso ha fornito buoni risultati in diverse occasioni (si vedano anche i rapporti della CFG sulla partecipazione e la violenza giovanile). La Commissione si fonda sulla constatazione che i processi decisionali o consultivi elaborati su base partecipativa danno risultati più durevoli e più autentici quando i bambini e i giovani contribuiscono a definirli. Per poter difendere i bambini e i giovani mediante l'attuazione delle sue rivendicazioni politiche, la CFG deve conoscerne i bisogni, le opinioni e le esperienze. Inoltre, adottando una procedura partecipativa, essa può fungere da modello.

La CFG si prefigge quindi di applicare i principi seguenti:

- adottare un approccio partecipativo nelle sue discussioni, nei suoi programmi e nelle sue decisioni, fungendo così da modello;
- considerare la partecipazione non come qualcosa di difficile per principio, ma come un processo fecondo;
- influire in particolare sulla scelta dei temi e sulle prese di posizione, delegando così parte delle competenze tecniche e delle facoltà di elaborare definizioni;
- evidenziare sempre cosa ci si aspetta dai partecipanti e cosa questi ultimi possono o non possono ottenere.

Approccio partecipativo della CFG nell'ambito del tempo libero e degli spazi disponibili

Nella discussione sulla tematica del presente rapporto si è constatato rapidamente che, per poter considerare e analizzare i punti di vista dei bambini e dei giovani, era necessario svolgere esperienze concrete implicanti la loro partecipazione. La CFG si è quindi prefissa l'obiettivo di elaborare, presentare, applicare e valutare un modello di procedura che permetta di tenere conto dei punti di vista dei bambini e dei giovani sul tempo e sullo spazio. I dati raccolti dovevano poi essere inseriti direttamente nei lavori della CFG e nelle discussioni svolte con gli specialisti e con le persone interessate. Si voleva un approccio partecipativo concepito non come consultazione, bensì piuttosto come collaborazione, come integrazione del punto di vista specifico dei bambini e dei giovani.

Bienne punto centrale del progetto

Bienne si è trovata al centro del progetto poiché in questa città si svolge tradizionalmente il seminario organizzato dalla CFG a scadenza biennale. Le autorità della città di Bienne si sono subito dichiarate favorevoli all'idea e hanno iniziato a riflettere sulla tematica elaborando proposte. Diverse scuole e vari gruppi musicali e teatrali sono stati rapidamente coinvolti e hanno illustrato la loro concezione del tempo e dello spazio liberi. Il processo partecipativo realizzato a Bienne ha permesso alle idee specifiche di bambini e giovani di essere prese direttamente in considerazione nelle discussioni e di influenzarle attivamente. Il fatto che anche il presidente della Confederazione Joseph Deiss abbia esplicitamente apprezzato il grande impegno profuso dai bambini e dai giovani è stata una grande soddisfazione per tutti i partecipanti. Tuttavia, importanti sono stati soprattutto la presa in considerazione di punti di vista, che altrimenti sarebbero passati inosservati, e gli sforzi intrapresi affinché i bambini e i giovani non siano soltanto considerati come oggetti di una discussione tra specialisti, bensì come soggetti partecipi al dialogo sul ruolo del tempo e dello spazio libero.

Questo non sarebbe stato possibile senza il sostegno attivo del signor Pierre-Yves Moeschler, municipale di Bienne e titolare del dicastero della formazione, della previdenza sociale e della cultura, e del signor Marcel Meier, responsabile del servizio di animazione socioculturale per bambini e giovani, che ringraziamo sentitamente.

Le fotografie contenute nel presente rapporto sono state scattate in occasione delle presentazioni e delle discussioni cui hanno partecipato i giovani prima e durante il Seminario di Bienne. Riflettono in modo convincente, anche se incompleto, l'impegno dei bambini e dei giovani e soprattutto dimostrano quanto essi siano toccati direttamente e duramente dalle problematiche legate al tempo e allo spazio.

Per ottenere ulteriori informazioni e documentazione sulle attività della città di Bienne nel campo dell'animazione socioculturale per bambini e giovani, potete rivolgervi a Jeunesse + Loisirs, il servizio incaricato dell'animazione socioculturale per bambini e giovani della Città di Bienne. Responsabile di tutte le attività e proposte per il tempo libero offerte dalla città, organizza, coordina e sostiene manifestazioni e progetti di animazione socioculturale per bambini e giovani di Bienne e della regione.

Jeunesse + Loisirs Biel/Bienne
Marcel Meier, responsabile
Zentralstrasse 62
2501 Biel/Bienne
Tél. 032 326 14 51
Marcel.Meier@biel-bienne.ch
jugend.freizeit@biel-bienne.ch

Essere ragazzi oggi: troppo poco spazio per il tempo libero?

Laura Wehr M.A., Antropologa specializzata negli aspetti culturali, collaboratrice scientifica per il progetto di ricerca «I ragazzi e la loro gestione del tempo in un contesto intergenerazionale» facente parte del PNR 52, seminar für Volkskunde/Europäische Ethnologie dell'Università di Basilea, Spalenvorstadt 2, 4003 Basilea, tel. 061/267 13 38, laura.wehr@unibas.ch.

Il presente articolo presenta i più recenti risultati di un progetto di ricerca facente parte del PNR 52 e attualmente in corso al «Seminar für Volkskunde/Europäische Ethnologie» dell'Università di Basilea. Il progetto, intitolato «I ragazzi e la loro gestione del tempo in un contesto intergenerazionale», analizza come i ragazzi di età compresa tra gli 11 e i 13 anni residenti in una cittadina della Svizzera centrale percepiscano e gestiscano il loro tempo ed esamina i conflitti legati alla gestione del tempo cui questi sono confrontati nella vita quotidiana. Sono stati utilizzati diari (con fotografie), disegni, colloqui di gruppo, giochi di ruolo in una classe di scuola elementare e interviste con ragazzi, genitori ed insegnanti.

Lo studio si basa sul fatto che, nella loro quotidiana gestione del tempo, i ragazzi sono sì influenzati dalla famiglia, dalla scuola, dagli amici, dalle offerte di attività istituzionalizzate per il tempo libero, dai media, ecc., ma hanno anche una notevole incidenza sull'organizzazione temporale della famiglia. Pertanto essi non solo seguono il ritmo, ma lo danno anche, nonostante debbano rinegoziare ogni giorno le loro esigenze temporali.

Il presente articolo propone di analizzare con spirito critico gli stereotipi sull'infanzia (infanzia dettata dall'agenda, bambino che perde il suo tempo) e di elaborare strategie che permettano di coinvolgere maggiormente i ragazzi anche nelle decisioni concernenti la gestione del tempo.

«Il lunedì vado all'allenamento, ...

... il martedì ho la lezione di chitarra e il corso di croato. Il mercoledì ho la lezione di piano e il giovedì ancora l'allenamento. Il venerdì non ho niente. Il sabato c'è la riunione dei chierichetti e il coro. La domenica vado in chiesa».

Quando Maria, 12 anni, descrive la sua vita quotidiana, trova conferma la percezione che molti adulti hanno dell'infanzia di oggi: i ragazzi non sono più «autentici», ma piuttosto dei piccoli adulti con numerosissimi appuntamenti che vivono un'«infanzia-agenda» tra il rigido programma scolastico e lo stress del tempo libero. I media veicolano l'immagine di una generazione che vive di corsa un'infanzia pianificata o, in mancanza di alternative, rimane da sola davanti alla televisione o al computer per tutto il pomeriggio.

L'attuale discussione, sovente accesa, sulla libertà dei ragazzi di organizzare il tempo a loro disposizione riflette un'idea propria della cultura dei Paesi industrializzati, stando alla quale l'infanzia deve essere preservata dalla logica secondo cui «il tempo è denaro». Nel mondo

degli adulti, spesso caratterizzato dalla mancanza di tempo e dalla volontà di risparmiarne, il fatto di lasciare del tempo ai ragazzi rappresenta un ideale.

Ciononostante, nella vita quotidiana i ragazzi devono costantemente far fronte alle esigenze temporali degli adulti. L'esempio più lampante è costituito dalla scuola che, con la sua struttura temporale – livelli a seconda della classe d'età, lezioni, programmi, ricreazioni e vacanze –, impone stretti limiti sia al decorso dell'infanzia che alla vita quotidiana dei ragazzi. Anche all'interno della famiglia si applicano prevalentemente le regole temporali degli adulti. Le decisioni concernenti l'ora alla quale i figli devono rientrare a casa, mangiare o andare a letto sono sovente oggetto di trattati intergenerazionali o di conflitti, ma alla fine vengono prese dai genitori, che infliggono punizioni qualora le regole non vengano rispettate.

Quali sono le esigenze e gli interessi dei ragazzi riguardo al tempo, tenendo conto delle strutture e dei processi esistenti? In che modo si manifesta la qualità di vita «temporale» nella vita quotidiana dei ragazzi e delle loro famiglie? Quali condizioni vanno create per far sì che anche i ragazzi siano coinvolti in maggior misura nelle discussioni concernenti il tempo, sia nella sua componente istituzionale che in quella individuale, gli orari di lavoro, il tempo dedicato alla scuola, il tempo libero e il tempo dedicato alla famiglia, di modo che il concetto di «benessere temporale» diventi uno dei criteri principali per la qualità di vita di tutte le generazioni?

Queste questioni vengono trattate in un progetto di ricerca del «Seminar für Volkskunde/Europäische Ethnologie» dell'Università di Basilea. Il progetto, che fa parte del PNR 52 «L'infanzia, la gioventù e i rapporti tra generazioni in una società in mutamento», poggia su uno studio etnografico svolto a Sursee (Cantone di Lucerna), nell'ambito del quale ragazzi di età compresa tra gli 11 e i 13 anni e i loro genitori sono stati interrogati sulla loro relazione con il tempo – abitudini, strategie, esigenze e conflitti all'interno della famiglia – nella vita quotidiana. Sono state confermate due ipotesi: il rapporto con il tempo è un fenomeno molto personale e l'infanzia non esiste al singolare. Lo illustreranno le brevi analisi di casi presentate qui di seguito.¹

Maria: un'infanzia dettata dall'agenda

Torniamo dapprima a Maria, figlia di immigrati croati, la cui vita è rigorosamente determinata dagli orari scolastici e dal tempo libero organizzato. Anche il tempo che Maria trascorre a casa è contrassegnato da ritmi fissi, in quanto i genitori si sono ripartiti il lavoro domestico e i compiti educativi.

Tra i suoi 19 compagni di scuola Maria, con le sue numerose attività extrascolastiche, costituisce un'eccezione. La maggior parte dei coetanei pratica uno sport o segue lezioni di musica una o due volte alla settimana. I ragazzi che non svolgono nessuna attività extrascolastica o che ne esercitano più di due sono molto pochi². Maria è l'unica della sua



¹ I nomi dei ragazzi sono stati modificati.

classe a poter indicare con precisione le ore in cui mangia, va a dormire o si reca a scuola. Questi dati costituiscono dei punti di riferimento nella complessa struttura temporale delle giornate della dodicenne. È quindi comprensibile che Maria consideri il suo orologio come indispensabile; quest'indicazione è stata fornita tuttavia anche da ragazzi che svolgono soltanto un'attività extrascolastica alla settimana, di cui si ricordano solo grazie alla madre.

Come giudica Maria la sua vita quotidiana? Senza esitazioni la dodicenne definisce la sua settimana «stressante», ma descrive le singole attività come «buone», aggiungendo in modo provocatorio: *«Cosa farei se non avessi tutte queste attività? Mi annoierei.»*

Questo esempio mostra chiaramente che per analizzare i mondi dell'infanzia di oggi è poco utile usare etichette del tipo «infanzia-agenda». Bisognerebbe invece partire dall'idea che i ragazzi stessi sono in grado di dire di quanta libertà e di quanto tempo libero desiderano disporre. Ma sono ascoltati? I loro bisogni vengono presi sul serio?

Ahmet: girovagare nello spazio e nel tempo

Talvolta i ragazzi esprimono i loro bisogni individuali distinguendo le azioni di altri ragazzi dalle loro, com'è il caso nel colloquio con Ahmet, 12 anni, che parla di un suo amico: *«Marco lo vedo molto raramente adesso perché si allena sei volte alla settimana, vale a dire praticamente tutti i giorni. Pensiamo che suo padre esageri quando dice che è meglio allenarsi piuttosto che gironzolare fuori con gli amici per poi andare a finire male.»*

Ahmet, che pure gioca in un club, si distanzia chiaramente da un impiego del tempo fitto d'impegni, ciò che è comprensibile viste le sue preferenze: *«Vado spesso a fare un giro in bicicletta. Andiamo in fretta alla Migros, poi nel cortile della scuola, giochiamo un po', poi discutiamo per decidere dove andare, poi ci andiamo e ridiscutiamo. Se là non succede niente, andiamo altrove, in un posto qualsiasi, nel piccolo parco. Ci sediamo un attimo, parliamo, discutiamo e poi ripartiamo.»*

Si può avere dapprima l'impressione che questi giovani vadano a zonzo perdendo il loro tempo – anche questo è un luogo comune molto frequente nel dibattito sull'infanzia di oggi. Da un'analisi più circostanziata risulta però che Ahmet descrive la sua vita quotidiana extrascolastica come una coreografia dettagliata in cui i luoghi non sembrano cambiare, mentre i tempi e i ritmi variano. Ahmet evidenzia il momento di discussione che, oltre al fatto che *«non succede niente»*, costituisce la motivazione decisiva per cambiare luogo o attività. Al pomeriggio la sua occupazione preferita è quella di gironzolare nello spazio e nel tempo, il che non va confuso con un errare senza meta. Questo gironzolare è piuttosto guidato da aspettative specifiche riguardo alle esperienze e dalla qualità di queste ultime.

² Questa constatazione è stata confermata dai risultati emersi per due altre fasce d'età (dagli 8 ai 10 anni e dai 13 ai 15 anni).

L'infanzia di oggi: soli per ore davanti al computer?

Oltre a descrivere il fatto di essere fuori, Ahmet ne dà anche una valutazione: *«Quando si è fuori, si è liberi. Si può andare in bicicletta, giocare, fare di tutto; l'essenziale è di essere liberi, mentre a casa, passo tutta la mia vita. Posso esaminarla in qualsiasi momento. Fuori, invece, cambia sempre qualcosa, ad esempio è stata costruita una nuova Migros».*

Le polarità cambiamento/immobilità, libertà/strettezza che Ahmet attribuisce allo spazio esterno e a quello interno sono comprensibili se si conosce il contesto familiare in cui vive: il dodicenne ha quattro fratelli e sorelle e divide la sua camera con il fratellino. È quindi palese che Ahmet percepisca lo spazio esterno come spazio di libertà in opposizione alla strettezza dell'appartamento in cui vive tutta la famiglia. Ahmet non è però l'unico a preferire «essere fuori»: la maggior parte dei ragazzi trascorre volentieri il tempo libero all'esterno, preferendo andare in piscina in estate e a pattinare in inverno. La tesi di un'infanzia vissuta sempre più in casa (Jürgen Zinnecker) non viene confermata in questo studio e deve essere rimessa in discussione in modo generale per quanto riguarda i ragazzi che vivono in piccole città o in zone rurali.

Lo studio non conferma neanche lo scenario dell'«infanzia mediatizzata». Anche se i ragazzi interrogati hanno detto di utilizzare spesso e volentieri i media digitali o elettronici, la maggior parte di loro ritiene che il fatto di guardare la televisione o di giocare con il computer sia un'occupazione fra tante altre, quali incontrare amici, praticare un'attività sportiva o suonare uno strumento musicale. Il consumo di prodotti mediatici e informatici funge quindi da riempitivo: i ragazzi accendono la televisione o il computer soprattutto quando piove, quando non c'è nessuno in casa, quando si annoiano o dopo la scuola, prima di fare i compiti.

Scuola, tempo libero, tempo per sé

Quando parlano della loro vita quotidiana, i ragazzi interrogati definiscono il tempo vissuto in funzione della sua qualità. Ad esempio, alla domanda se gli piace la domenica Roland, 11 anni, risponde così: *«No! È già ora di ricominciare la scuola ...».* Roland associa alla domenica il ritorno a scuola perché quel giorno incombe la minaccia di una nuova settimana di scuola.

Anche il coetaneo Samuel è cosciente che il tempo di cui dispone per sé stesso è limitato, e questo si ripercuote sulla sua percezione del tempo: *«Il lunedì il tempo trascorso all'allenamento passa in fretta, come anche il mercoledì, nella maggior parte dei casi, ma talvolta passa un po' più lentamente perché ci alleniamo a metà pomeriggio e quel pomeriggio non andiamo a scuola. Quando fa bel tempo, speriamo che l'allenamento finisca in fretta per poter uscire ancora un po'».* Lo stesso scenario – allenamento di pallamano durante 90 minuti – nello stesso luogo e con le stesse persone è vissuto diversamente a seconda dei giorni visto che in un caso è seguito da un'attività più interessante.

Samuel distingue nettamente il tempo trascorso a scuola dal tempo libero: *«Andare fuori, giocare, darsi appuntamento, dormire, tutto questo è*

anche tempo libero. Come pure mangiare, perché non si ha niente da fare per la scuola». Neanche gli altri ragazzi fanno una differenza tra tempo trascorso a scuola e lezioni. Il fatto che una parte importante della loro vita sociale si svolga anche lì (ad esempio nel tragitto per recarsi a scuola, durante le ricreazioni, durante i giochi nel cortile della scuola il pomeriggio) non sembra incidere sulla valutazione fatta.

Quando Roland descrive la sua giornata, si vede chiaramente il posto occupato dalla scuola: *«Mi alzo, mi vesto, mangio qualcosa, mi lavo, ogni tanto mi lavo i denti. Vado a scuola, e poi è scuola, scuola, scuola, scuola, scuola. Poi c'è un buon pranzo a mezzogiorno e poi si ricomincia: scuola, scuola, scuola, scuola. Poi torno a casa e gioco con mio fratello.»* Il racconto riflette il ritmo della giornata scolastica, contrassegnata dalla ripetizione e dalla routine. Visto che Roland percepisce come identico tutto quanto si riferisce alla scuola, non gli sembra necessario descrivere in modo dettagliato il tempo che vi trascorre.

Limiti temporali e conflitti intergenerazionali

I ragazzi vivono giorno dopo giorno in contesti socioculturali complessi (famiglia, scuola, gruppi di pari, luoghi di ricreazione, mondo dei media ecc.) che incidono notevolmente sulla loro gestione del tempo. Tuttavia, con le loro abitudini e il loro modo di gestire il tempo anche i ragazzi hanno un'influenza sulle strutture temporali del loro ambiente sociale, in particolare della loro famiglia.

Si osservano processi di trattative intergenerazionali relativi alla gestione del tempo in particolare a scuola, ad esempio quando un alunno arriva in ritardo o non fa i compiti entro il termine stabilito. La scuola è un sistema rigido all'interno del quale ci si aspetta che i ragazzi, nel loro ruolo di alunni, si sottopongano, in tema di orari, alle regole degli adulti, vale a dire degli insegnanti e, da non sottovalutare, del bidello. Inversamente, se un insegnante arriva in ritardo in classe, gli allievi ne approfittano per prolungare la ricreazione in modo non ufficiale, ma non commentano il fatto né chiedono una spiegazione.

Diversa è la situazione nel sistema sociale della famiglia: nella nostra società la vita quotidiana delle famiglie è determinata dai molteplici bisogni ed esigenze relativi al tempo, il che causa sovente conflitti tra genitori e figli.

La maggior parte dei ragazzi è in grado di dire a che ora deve andare a letto, mangiare o rientrare a casa. Numerose famiglie limitano il tempo che i figli possono trascorrere davanti alla televisione o al computer. Nella maggior parte dei casi sono le mamme a stabilire queste regole, a provvedere alla loro osservanza e, se del caso, a gestire i conflitti. Ai numerosi conflitti intergenerazionali legati alla gestione del tempo si aggiunge nel contempo la violazione delle regole relative allo spazio, cosicché i ragazzi si trovano spesso confrontati alla situazione seguente: essere nel posto «sbagliato» al momento «sbagliato». A Ina, 13 anni, la madre chiede: *«Che ci fai nel pomeriggio nel cortile della scuola? Finite le lezioni, la scuola è finita.»*

I ragazzi interrogati hanno sviluppato strategie molto diverse in tema di gestione del tempo. Per quanto riguarda l'ora di andare a letto, essi si comportano nei modi seguenti: accettano («*Altrimenti non sarebbe corretto*»), ubbidiscono, ma al loro ritmo («*Allora mi lavo i denti molto lentamente*»), promettono di farlo, ma a certe condizioni («*Dico che vado subito a letto, ma prima finisco il mio gioco*») o si oppongono apertamente («*Se è molto presto, è semplice: non vado a letto*»).

Avendo constatato che uno dei genitori è più severo dell'altro riguardo all'ora in cui deve rientrare a casa, Ina ne approfitta: «*Quando mia madre mi dice di tornare per le sei, chiedo a mio padre. Lui mi dice: OK, torna per le sette e mezzo. Prendo l'ora che più mi fa comodo*».

Diversamente dagli adulti, i ragazzi rischiano di essere puniti immediatamente se non rispettano le regole fissate. Anche in questo caso Ina ha sviluppato una strategia: «*I miei genitori sono severi riguardo al divieto di uscire. Se ho mezz'ora di ritardo, non posso più uscire per tre settimane. Nella maggior parte dei casi, però, non rispetto il divieto. Quando mia madre telefona dal lavoro per controllare se sono a casa, dico semplicemente che ero in bagno*».

Ina parla invece con rassegnazione dell'assenza di puntualità del padre: «*Mio padre è sempre in ritardo. Quando dice che arriverà per le tre, posso tranquillamente aggiungere due ore. È fatto così*». Evidentemente la posizione occupata da Ina nella famiglia non le permette né di esigere il rispetto di certe regole temporali né di punire il padre per il suo comportamento «sbagliato».

Partecipazione di tutti – anche in materia di gestione del tempo

Attualmente il rapporto con il tempo, sia nella società che dal punto di vista individuale, è in fase di cambiamento. Per via delle trasformazioni riscontrate sul mercato del lavoro e nelle tecniche di comunicazione, i limiti tradizionali tra lavoro retribuito e vita privata, tra orari di lavoro e tempo per sé stessi svaniscono. Mentre si esigono orari sempre più flessibili nel mondo del lavoro, le scuole e gli istituti che si occupano di ragazzi impongono orari rigidi, ai quali le famiglie devono sottoporsi.

I ragazzi sperimentano questo nuovo rapporto con il tempo prevalentemente attraverso il comportamento dei genitori esercitanti un'attività lucrativa. Con le loro esperienze apprendono che il tempo può causare conflitti. Nel contempo i ragazzi non dispongono di lobby che tutelino i loro interessi: la loro partecipazione alle decisioni relative alla gestione del tempo non sembra far parte degli obiettivi prioritari di una società che inneggia alla flessibilità e all'individualizzazione.

Dall'inizio degli anni Novanta, in Italia e in Germania sorgono iniziative per una politica socialmente compatibile che instauri in particolare un equilibrio tra il tempo in cui viene svolta l'attività lucrativa e quello dedicato alla famiglia, tra i tempi «collettivi» e quelli «individuali», e fissi dei criteri per misurare la qualità di vita riguardo al tempo, il cosiddetto «benessere temporale». Per quanto attiene alla compatibilità tra orari di lavoro e orari scolastici, tra il tempo dedicato alla famiglia e il tempo

per sé, sono in corso diversi studi in scienze sociali che tengono conto sia della prospettiva degli adulti sia di quella dei ragazzi. Anche in Svizzera sono necessari ricerche, dibattiti e interventi affinché si possa raggiungere l'obiettivo di coinvolgere i ragazzi nelle decisioni concernenti la gestione del tempo.

Bibliografia sul tema

Christina Klenner/Svenja Pfahl/Stefan Reuy, Flexible Arbeitszeiten aus Sicht von Eltern und Kindern. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 23. Jg., Heft 3 (2003), p. 268–285.

Laura Wehr, «Zeit ist das Leben!» In: UNI NOVA. Wissenschaftsmagazin der Uni Basel, hrsg. von der Öffentlichkeitsarbeit der Universität Basel, Heft 96, marzo 2004, p. 19 seg

Helga Zeiher, Zeitbalancen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung «Das Parlament», éditeur: Bundeszentrale für politische Bildung, Heft 31/32 (26.7.2004), p. 3–6.

Modalità d'accesso delle ragazze e dei ragazzi allo spazio pubblico urbano

Un approccio alle costrizioni di genere

Horia Kebabza, sociologa, ricercatrice incaricata, Università di Tolosa-le Mirail, Francia

Questo articolo si basa sulle conclusioni di uno studio sociologico pubblicato nel 2003 in cui l'autrice ha analizzato i rapporti tra le ragazze ed i ragazzi nei quartieri popolari della città di Tolosa (Francia)¹. Inizialmente, in questa ricerca si voleva riflettere sul crescente malessere avvertito dalle ragazze nei rapporti con i ragazzi e sulle difficoltà da esse incontrate nell'evolvere all'interno del proprio quartiere. La presenza di una tensione e di un antagonismo tra i sessi nei quartieri popolari è generalmente riconosciuta. Partendo da queste problematiche, l'autrice ha cercato di comprendere come avviene oggi la socializzazione delle ragazze e dei ragazzi discendenti di migranti nei quartieri popolari e di rispondere al seguente interrogativo più generale: che ne è della formazione dell'identità maschile e femminile e dell'inserimento delle donne e degli uomini nello spazio pubblico?

L'organizzazione dello spazio urbano in funzione dei sessi

Le origini storiche del fossato tra pubblico e privato

Geneviève Fraisse ricorda che la disparità fra uomini e donne sul piano dell'appartenenza alla comunità politica esiste sin dalla Rivoluzione francese, che ha segnato l'inizio della cristallizzazione dei diritti privati e pubblici delle donne.

La disparità in questione risale al secolo dei Lumi e alla distinzione tra «la fabbrica delle leggi e la fabbrica dei costumi», vale a dire tra uomini e donne. Jean-Jacques Rousseau compie una svolta teorica importante proponendo di separare i due governi, quello domestico e quello politico, e di smettere di paragonare la società familiare e la società politica. Le donne formano i costumi, in particolare nella famiglia, tramite l'educazione, mentre gli uomini fanno le leggi nella città.

La città è uno spazio pubblico, uno spazio d'appartenenza ed un luogo di potere. In contrapposizione all'idea, dominante fino a quel momento, dell'omogeneità tra la cellula familiare e la società politica, Rousseau propone di considerare le due sfere sociali come entità eterogenee.

Questa scissione porta ad un XIX secolo dominato dall'idea di una sostanziale distinzione tra la vita privata e la vita pubblica. Le donne sono così state «destinate» alla vita privata. La loro apparente incompatibilità con la vita pubblica ne ha giustificato la «non cittadinanza».

¹ I quartieri popolari francesi ospitano oggi una popolazione spesso emarginata, che vive in condizioni precarie e registra elevati tassi di disoccupazione. Queste «cités» di abitazioni sovvenzionate registrano fenomeni di concentrazione ed hanno un'alta percentuale di abitanti d'origine straniera.

Il mantenimento della dicotomia tra le due sfere contribuisce ad alimentare la percezione della «differenza naturale» tra i due sessi, differenza che serve a legittimare la ripartizione dei ruoli sociali e degli spazi in funzione dei sessi. Le teorie femministe rispondono a questa visione dicotomica mettendo l'accento sulla complessità delle relazioni tra pubblico e privato, che sono al centro dei rapporti sociali tra i sessi.

I rapporti tra lo spazio pubblico e quello privato

Uno dei risultati essenziali della ricerca sul genere e sui rapporti sociali tra i sessi è di aver mostrato non solo la costituzione sociale delle differenze sessuali, ma anche la trasversalità delle questioni relative agli spazi privati e pubblici.

La sfera privata è stata definita come «sfera dei bisogni» o come tutto ciò che concerne il mantenimento e la produzione/riproduzione della vita, vale a dire la famiglia, la sessualità, i figli, il lavoro domestico ecc.

La sfera pubblica fa riferimento da un lato alla distinzione tra Stato e società civile, nel qual caso il concetto di «pubblico» rimanda al comune, al dibattito pubblico e in ultima analisi alla democrazia; e dall'altro alla distinzione tra vita domestica e non domestica, in base alla quale tutto ciò che non è privato è pubblico.

Ciononostante è sempre difficile stabilire i confini tra lo spazio pubblico e quello privato, essendo essi alquanto permeabili. Per spazio privato intenderemo qui tutte le relazioni intime che si intrecciano tra le mura di casa e nella famiglia, al riparo dagli sguardi degli altri. La nozione comprende pure tutte le relazioni intime con altre persone che non vivono sotto lo stesso tetto, vale a dire la sfera intima (o privacy). Lo «spazio pubblico» diventa un semplice strumento d'interpretazione di una realtà urbana complessa. Il concetto si definisce in opposizione agli spazi edificati e agli spazi privati.

Uno spazio pubblico soprattutto maschile?

Definiremo dunque lo spazio pubblico quale spazio esterno, complementare o inverso allo spazio privato, vale a dire tutta una serie di luoghi differenti come le strade, i parchi, le piazze, gli spazi semi-pubblici come le entrate degli edifici, i grandi magazzini o qualsiasi altro luogo dove si presume che le relazioni siano anonime. Questa nozione è vicina a quelle di spazio urbano e di «impersonalità dei rapporti umani», che secondo Simmel caratterizzano le grandi città, dove gli scambi sarebbero spesso contraddistinti da una certa «riservatezza» e «indifferenza reciproca».

In questa accezione il pubblico rimanda al visibile: uno spazio è pubblico quando è aperto a tutti e vi ci si può muovere liberamente. Questo stesso spazio diventa però privato se è riservato a determinate categorie di persone e se l'accesso è controllato.

La questione dei rapporti con lo spazio mi sembra interessante in quanto essi possono essere letti come rilevatori di un certo numero di disparità in termini d'inserimento sociale.

In generale, lo spazio pubblico è soprattutto maschile e le donne, che lo avvertono più degli uomini come uno spazio estraneo per il

fatto che non vi si sentono del tutto legittime, lo occupano meno. Lo spazio pubblico è sempre stato un oggetto di conquista per le donne e nonostante l'allineamento delle abitudini dei sessi, le donne, ieri come oggi, quando sono per strada si sentono in dovere di «non farsi notare, di andare diritte al loro obiettivo».

Modalità d'accesso delle ragazze e dei ragazzi allo spazio pubblico

Lo spazio pubblico, socialmente organizzato come spazio pericoloso, costituisce per le donne e la loro sessualità, un luogo di sorveglianza e di controllo.

Le abitudini in relazione allo spazio ed i ruoli di genere:

Come avvengono la formazione dell'identità maschile e femminile e l'inserimento delle ragazze e dei ragazzi nello spazio pubblico?

L'inserimento nello spazio pubblico è differente a seconda del sesso, e ciò fin dalla più tenera età. Il cortile scolastico è un luogo di separazione dei sessi per eccellenza, ma è anche un momento di formazione dell'identità. Nel suo studio «La mixité à l'école primaire», C. Zaidman illustra la separazione tra ragazze e ragazzi dominante nel cortile, che evolve in funzione dell'età e prevale sull'esperienza di mescolanza imposta in classe. Questa separazione, quasi sempre vissuta come «naturale» sia dai bambini che dagli adulti, è la manifestazione del dominio dello spazio da parte dei ragazzi e instaura rapporti tra i sessi destinati a durare. I giochi di palla (in particolare il calcio) fanno sì che i ragazzi corrono dappertutto, obbligando le ragazze ed i bambini più piccoli ad adeguarsi e ad organizzare i propri giochi in loro funzione.

Mi soffermo su una nozione che ritengo molto importante: il mito della virilità in cui si rifugiano i ragazzi residenti nei quartieri popolari oggetto del nostro esame. Come abbiamo appena visto i ragazzi dominano lo spazio, nei cortili scolastici, negli stadi e nei bar. La formazione della virilità avviene tramite l'esclusione delle donne, ma presuppone anche il beneficio di determinati privilegi. Spesso sprovvisti di risorse scolastiche e culturali, di prospettive professionali, concentrati in quartieri degradati, una parte di questi ragazzi, «eterni giovani», interiorizzano i valori della virilità tramite l'apprendimento collettivo di comportamenti e atteggiamenti virili legati al coraggio, alla forza, alla resistenza, alle sfide ecc.

Per questi giovani bisogna essere uomini soprattutto nello spazio pubblico e dimostrarlo all'interno del gruppo dei pari, pena l'esclusione. E poiché il gruppo dei pari è per essi l'unico luogo di riconoscimento sociale, esserne esclusi è un rischio considerevole. Questo spiega perché hanno difficoltà a staccarsi dal gruppo e rispondono in massa al richiamo della virilità. Nella nostra ricerca formuliamo l'ipotesi che è proprio il fatto di essere privati di certi privilegi della virilità (il riconoscimento sociale, un lavoro valorizzato, un capitale economico, una bella moglie ecc.) a spingere questi giovani ad dotarsi di segni di virilità ridondanti. Nell'attuale periodo, caratterizzato dalla svalutazione/svalorizzazione

della forza fisica quale forza lavoro, dalla disoccupazione di massa e dalla precarizzazione del lavoro, questi ragazzi dispongono unicamente di risorse corporali, della propria forza fisica, che diventa la dimensione fondamentale della virilità.

Una costrizione di genere, addirittura doppia, grava pesantemente anche sulle ragazze. Dapprima quella che subiscono tutte le donne, la costrizione di conformarsi ad una «natura femminile», ma soprattutto la convivenza con il pericolo di diventare una giovane donna con una cattiva reputazione. La norma imperante è quella della «ragazza seria» o, in altre parole, consacrata allo spazio privato. L'uscita nella sfera pubblica è soggetta a condizioni.

Questa norma della ragazza rispettabile evidenzia uno «spirito rurale» dei «sobborghi», fondato in parte sulla difesa dell'onore ed una logica della reputazione che pesa fortemente sulle ragazze. Questa logica pesa anche sui ragazzi, ma in modo molto differente e con rischi diametralmente opposti.

Il problema della reputazione mi è sembrato la prima delle violenze che le ragazze subiscono nello spazio pubblico e si inserisce in un contesto di violenze quotidiane banalizzate.

Ma le ragazze raccontano anche che evitano i dintorni degli edifici o certi luoghi di ritrovo come le case di quartiere, in primo luogo, sicuramente, perché non vi si sentono legittime, ma poi anche perché li considerano come luoghi «malfamati» (perché occupati in modo invadente dai ragazzi) da cui è meglio stare alla larga.

Come reagiscono le ragazze per conquistare una maggiore mobilità e quali sono le loro strategie di resistenza?

All'inizio siamo partiti dal postulato dell'invisibilità delle ragazze. Man mano che la ricerca avanzava, siamo giunti alla conclusione che era più interessante porre la questione nei termini della problematica visibilità/invisibilità, essendoci resi conto che le ragazze variano il loro comportamento (esattamente come i ragazzi, che si rendono ostentatamente visibili) in funzione dei luoghi e degli spazi che attraversano, della stigmatizzazione di cui sono oggetto e anche della famosa «nota» che si vedranno attribuire sul mercato matrimoniale.

Le ragazze occupano molto il centro città, ma anche altri quartieri dove il rispetto del loro anonimato è possibile. Le relazioni con l'altro sesso sono vissute di nascosto. Sotto questo aspetto ragazzi e ragazze mi sembrano essere prigionieri del territorio nella stessa misura. Le ragazze affermano che desiderano passare inosservate, rendersi invisibili, perché è il prezzo che devono pagare (perlomeno alcune di esse) per poter avere una vita normale come le altre ragazze. Essere «seria» vuol dire in parte anche essere «invisibile», mentre come ho detto in precedenza l'idea di «pubblico» rinvia al «visibile».

Per quanto riguarda la trasgressione della norma, quella che chiamo la «trasgressione dei confini di genere», le ragazze adottano due strategie.

La prima consiste nell'accettare di non essere più considerate come donne ideali, di non più rispondere alla norma prescritta, non curan-

dosi del fatto di avere una cattiva reputazione. Si tratta di ragazze di cui si dice che «vanno coi ragazzi», che hanno una vita sessuale. Per coloro che si scostano dalla norma prescritta questo si traduce spesso in isolamento, perché la distinzione tra le ragazze serie e le «altre», a dispetto della solidarietà talvolta proclamata, scava un fossato tra le due categorie.

La seconda strategia è quella delle ragazze che adottano comportamenti maschili per mascherare una femminilità che sentono come troppo invadente. Questo permette loro di essere lasciate in pace e di spostarsi all'interno del quartiere senza troppe difficoltà. Il paradosso è che solo diventando invisibili possono circolare, in quanto donne, negli spazi pubblici della loro zona.

Conclusioni

Genere e politiche socio-educative. La posta in gioco?

Nei quartieri popolari, la politica cittadina e alcuni suoi strumenti hanno allargato il fossato pubblico/privato esistente tra le ragazze ed i ragazzi ed hanno contribuito a perpetuare gli stereotipi di genere: attività «interne» per le ragazze, funzionali alla loro pretesa natura femminile e attività «esterne» per i ragazzi, di cui si devono canalizzare le pulsioni aggressive specialmente attraverso lo sport (calcio, pugilato ecc.).

Le offerte di svago nel centro urbano sono invece studiate in base al principio della soddisfazione dell'utente-cliente, un soggetto fortemente individualizzato e sessualmente «neutro», che mira all' «autonomia» e al piacere personale tramite l'accesso ad offerte ricreative di «qualità».

La differenziazione delle abitudini provocata dalle politiche attuate dallo Stato (sebbene esistano spazi di coabitazione tra ragazze e ragazzi) ha rafforzato l'occupazione asimmetrica del territorio dal punto di vista del genere e non ha per nulla favorito la mescolanza sociale.

Oggi quando si elabora la politica pubblica è estremamente importante adottare un approccio di genere, tenendo conto del fatto che le esigenze delle ragazze non si limitano semplicemente al ruolo di «pacifiatrici» di un gruppo di ragazzi e ridefinendo allo stesso tempo i bisogni di questi ultimi.

Esaminando le questioni sotto questo punto di vista è possibile mostrare che la realtà sociale non è neutra, ma vissuta da uomini e donne vincolati a ruoli e luoghi differenziati e spesso gerarchizzati.

Un'analisi comparativa e di genere delle situazioni, dei bisogni ecc. delle ragazze e dei ragazzi mi sembra pertinente per illustrare il modo in cui si formano e si riproducono le disparità. Mi sembra inoltre necessario tentare di comprendere «dove e come» si debba agire, indipendentemente dal fatto di avere una funzione tecnica o di responsabilità nell'ambito della politica pubblica o di operare sul terreno.

Bibliografia sul tema

- Kebabza Horia & Welzer-Lang Daniel, 2003, «Jeunes filles et garçons des quartiers – une approche des injonctions de genre», Rapport DIV, Mission de recherche Droit et Justice.
- Fraisse Geneviève, 1995, *Muse de la Raison, Démocratie et exclusion des femmes en France*, Paris, Folio, Gallimard.
- Collin Françoise, 1986, «Du privé et du public», in *Les Cahiers du GRIF*, n° 33, pp. 47–67.
- Habermas Jürgen, *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*, Neuwied 1962 (Neuauf.: Frankfurt a. M. 1990).
- Simmel Georg, (prem. ed. 1903), «Le metropoli e la vita dello spirito», ed. it., Roma, Armando, 2002
- Coutras Jacqueline, 1993, «La mobilité des femmes au quotidien, un enjeu des rapports sociaux de sexes?», in *Annales de la recherche urbaine*, n° 59–60.
- Zaidman Claude, 1996, «La mixité à l'école primaire», Paris, l'Harmattan

Spazio di movimento per la crescita – un contributo alla teoria ecologica dello sviluppo

Prof. Dr. Knut Dietrich

Il titolo del Seminario di Biemme del 2004 – «Qui ed ora: tempo e spazio liberi dei bambini e dei giovani» – è già di per sé un'affermazione programmatica: bambini e adolescenti hanno bisogno di spazio e tempo libero.

Formulando titoli simili si rischia di instaurare un'ideologia della libertà e condannarne senza appello qualsiasi limitazione. Libertà finirebbe per significare soltanto liberazione dalle costrizioni. Questo tipo di argomentazione cela insidie che intendo evitare.

Se si osservano da vicino i processi di sviluppo dei bambini e degli adolescenti non si può fare a meno d'imbattersi nel contrario dei concetti di spazio e tempo libero. Il significato – reale o possibile – di questi due concetti può essere compreso soltanto se si ammette per principio che spazio e tempo possano essere limitati. Lo spazio di movimento può essere definito soltanto sulla base delle costrizioni e limitazioni esistenti. Vorrei perciò ricordare che nel processo di socializzazione i limiti sono indispensabili.

Chiarirò ora il concetto di spazio di movimento e spiegherò in seguito come deve essere applicato per favorire la crescita dei nostri giovani.

1. Che cosa significa «spazio di movimento per la crescita»?

Il concetto di spazio di movimento ha due significati: uno concreto e uno traslato. Il significato concreto designa lo spazio in cui ci si può muovere, quello traslato la libertà d'azione concessa in una determinata situazione. In entrambi i casi la parola «spazio» ci segnala che il «movimento» è limitato (da ostacoli fisici nel primo caso, da fattori di altro genere nel secondo). Lo «spazio di movimento» (a volte, più semplicemente, «spazio») può quindi essere definito come «libertà limitata».

Trattandosi della crescita, il concetto va applicato allo sviluppo di bambini e giovani. La mia tesi:

2. Sviluppo ed educazione di bambini e giovani tra libertà e limiti

Per lo sviluppo e l'educazione dei bambini è necessario un dosato equilibrio tra libertà e limiti. L'educazione non può essere definita come la progressiva liberazione dalle costrizioni. Se non si tiene conto dei limiti posti all'agire umano dal contesto, sport e movimento non possono in alcun modo essere recepiti come stimoli allo sviluppo della personalità e alla socializzazione. Chi intende cimentarsi con compiti educativi, deve dunque garantire la presenza di entrambe le componenti:

- da una parte, poiché i bambini capiscono soltanto ciò che possono toccare con mano, va concessa loro una certa libertà d'azione (in altre parole bisogna dar loro tempo e spazio);

- dall'altra, bisogna invece definire limiti, orientare, formulare richieste motivate ed esprimere legittime aspettative, in quanto soltanto affrontando ostacoli si possono maturare esperienze.

Chi è responsabile dell'educazione di bambini, si trova ad agire su un terreno ricco di tensioni, a volte contraddittorio: da una parte deve concedere o rivelare le libertà necessarie allo sviluppo autonomo della personalità, dall'altra deve porre limiti e giocare il ruolo dell'antagonista. L'arte dell'educazione sta nel trovare il giusto equilibrio tra le due componenti.

Per un pedagogo dello sport e del movimento quale sono io è particolarmente interessante constatare che le riflessioni su libertà e limiti portano pressoché invariabilmente ad occuparsi della mobilità. Non solo: chi fa uso delle categorie «spazio» e «tempo» si trova subito confrontato al movimento come fenomeno spazio-temporale, dapprima nel senso strettamente fisico della parola. Possiamo dunque partire dalla definizione di movimento che dà la fisica:

- spostamento di un oggetto da un luogo ad un altro, in un tempo definito, per cui è indispensabile la presenza d'energia. Tempo, spazio ed energia sono le componenti necessarie a descrivere il movimento.

Questo vale anche per il movimento degli esseri umani. In relazione alla crescita possiamo dunque dire che:

3. Il movimento insegna a calcolare il tempo, dominare lo spazio e distribuire l'energia.

Descrivendo il processo di socializzazione a questo livello si può affermare che attraverso il movimento vengono costruiti e differenziati modelli di impiego del tempo, appropriazione dello spazio e distribuzione dell'energia. Questo vale per tutti i settori della cultura del movimento ed è particolarmente evidente nello sport.

Ogni disciplina sportiva è caratterizzata da una combinazione specifica di tempo, spazio ed energia. I cento metri piani rappresentano uno spazio ben definito e standardizzato. Il corridore deve coprirli nel minor tempo possibile impiegando al meglio la propria energia. Nello sci impiego l'energia cinetica accumulata sulla sciovia per scendere lungo un percorso quasi naturale il più velocemente e nel modo più elegante possibile. Anche in questo caso bisogna distribuire l'energia in funzione del tempo. Come dimostrato da V. v. Weizsäcker sulla base del concetto di «tempo costante di figura»¹, anche l'eleganza e la bellezza del movimento vanno considerate una combinazione riuscita delle tre componenti.

Come tutti sappiamo, le tre componenti «tempo», «spazio» ed «energia» sono le unità di misura delle prestazioni sportive. Il motto «più veloce, più alto, più forte» non è soltanto un elenco di standard fisici, ma riflette anche valori sociali, culturali e comunitari riconosciuti in

¹ Con l'espressione «tempo costante di figura» s'intende che il tempo necessario per disegnare una figura, p. es. un cerchio, è dato e non dipende dalle dimensioni della figura (v. Weizsäcker 1973, 202 segg.).

un contesto ben più ampio di quello sportivo. Concorrenza e sopravanzamento, selezione e differenziazione sociale, sviluppo di gerarchie di prestazioni e standardizzazione sono principi sociali che trovano la loro espressione simbolica nei movimenti caratteristici dello sport. Possiamo dunque dire che

cultura del movimento e sport forniscono modelli socialmente accettati e culturalmente radicati di impiego del tempo, appropriazione dello spazio e distribuzione dell'energia finalizzati al miglioramento, all'ottimizzazione e all'esteticità.

Chi vuole dedicarsi seriamente ad una pratica sportiva, deve accettare questi modelli e farli propri. Quanto precede è una descrizione per sommi capi della possibile funzione socializzatrice della cultura del movimento e dello sport. Tuttavia, per poter definire in maniera più approfondita i processi di socializzazione stessi, cui non abbiamo ancora accennato, dobbiamo analizzare i movimenti nella loro funzione nel processo d'appropriazione del mondo.

4. Il movimento dal punto di vista ecologico

Sarebbe riduttivo descrivere la funzione del movimento nel processo della crescita soltanto in base alle componenti «spazio», «tempo» ed «energia» – criteri meramente fisici che limiterebbero le possibilità di promozione del movimento alla cura della forma fisica e all'allenamento, cioè alla capacità di coprire una distanza standard in un determinato tempo.

È necessaria una prospettiva ecologica che veda nella relazione tra essere umano e ambiente il punto di riferimento del movimento e dello sviluppo (Bronfenbrenner). Il movimento è per noi uno strumento dell'interazione («dialogo», Tambour, Trebels, Dietrich) tra uomo e mondo – interazione caratterizzata da processi d'adeguamento su ambo i fronti.



La bambina sfiora delicatamente la superficie dell'acqua generando onde concentriche che turbano la sua immagine riflessa. All'appiattirsi delle onde, l'immagine riappare. Per ricreare il fenomeno, la bambina deve adeguare i suoi movimenti alle caratteristiche fisiche dell'acqua. Se le riesce, potrà disegnarvi determinate figure di movimento. Il mondo esterno può essere efficacemente influenzato soltanto agendo in armonia con le sue caratteristiche.

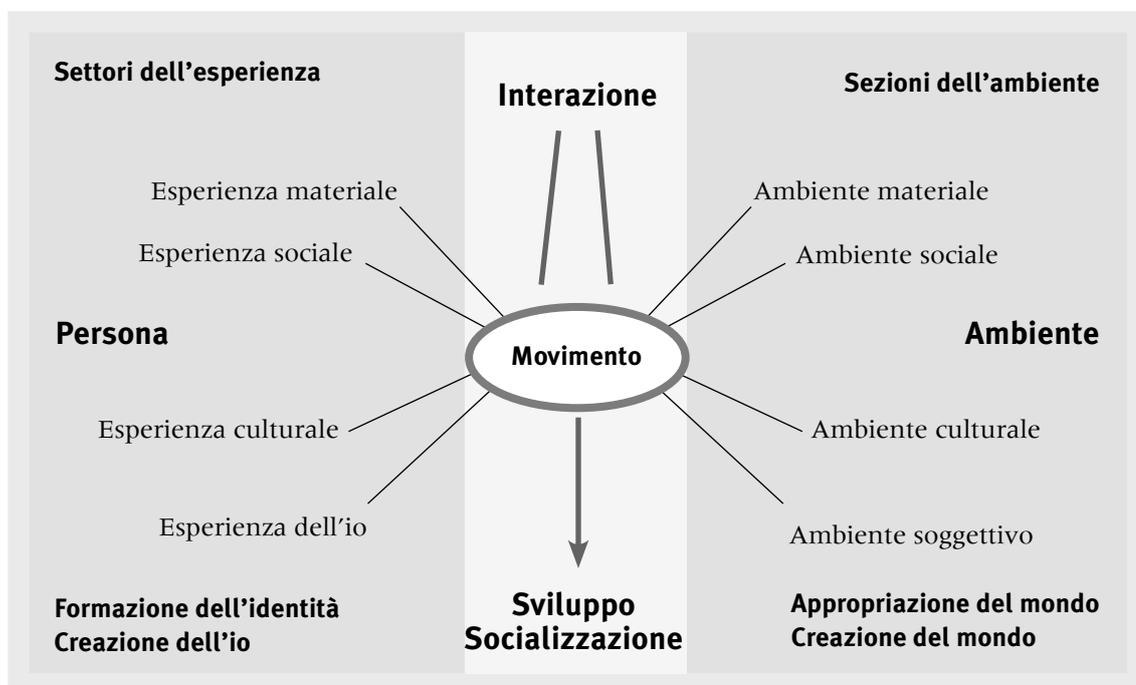
La persona che si muove deve adeguarsi al mondo circostante, ma ha a sua volta la possibilità di agire sull'ambiente modificandolo.

Il movimento è una forma di percezione: esplorando, scavalcando ostacoli ed adeguandosi alla realtà circostante ci fornisce immagini del mondo. Muoversi significa però anche agire sull'ambiente (di per sé modificabile) costruendo o distruggendo. Nell'alternanza tra percezione e azione (Trebbels 1990) l'uomo è al tempo stesso creatore e creatura del suo ambiente.

Il movimento non è quindi né cieco né sordo. Non soltanto è esso stesso una forma di percezione, ma senza la percezione non potrebbe esistere. Legato alle impressioni trasmesse dai sensi, ne dipende strettamente. La percezione, tuttavia, non è un fenomeno passivo, ma una forma d'interesse attivo per il mondo (v. Weizsäcker 1973): selezionando ed interpretando i segnali provenienti dall'esterno, cerca e crea orientamento.

Piaget ha definito questi doppi processi d'adattamento «assimilazione» e «accomodamento». Questi processi determinano in larga misura lo sviluppo del bambino. Ancora prima del linguaggio, i bambini sviluppano quella che Piaget chiama l'«intelligenza sensomotiva». La loro attività motoria diventa la base decisiva per l'acquisizione d'esperienze e conoscenze. Ma di che esperienze si tratta?

Osserviamo più da vicino il meccanismo di movimento e sviluppo nel contesto delle relazioni tra persona e ambiente.



Breve commento allo schema

In quanto mezzo dell'*interazione tra persona e ambiente*, il *movimento* è al centro dell'osservazione. Ad ogni *sezione dell'ambiente* corrisponde un *settore dell'esperienza* della persona. Le relazioni tra persona e ambiente possono essere suddivise in quattro dimensioni: materiale, sociale, culturale, soggettiva. Su questo punto torneremo tra poco.

L'interazione tra persona e ambiente – centrale nella realtà come nello schema – è al tempo stesso base e condizione per lo *sviluppo e la socializzazione*. Dal punto di vista della persona va intesa come *formazione dell'identità*, in relazione all'ambiente come *appropriazione del medesimo*.

Lo sviluppo non è un processo passivo di crescita ed adattamento. I concetti di creazione dell'io e *creazione del mondo sottolineano l'appropriazione attiva del mondo*.

In realtà non esistono quattro ambienti, ma un mondo solo, costituito dall'intreccio indissolubile degli aspetti isolati dallo schema. In un'analisi esplicativa è tuttavia opportuna una differenziazione, in quanto ad ogni aspetto corrispondono esperienze maturate secondo modalità proprie e in presenza di condizioni esterne specifiche. Di conseguenza, gli educatori devono esercitare la loro influenza sui bambini ricorrendo a mezzi e metodi di volta in volta diversi.

Lo schema della teoria ecologica dello sviluppo ci segnala che ci si può presentare il «mondo» a diversi livelli (sezioni)², la cui conquista richiede processi d'adattamento ed appropriazione (apprendimento). Per ognuna di queste relazioni tra persona e ambiente presenterò e discuterò degli esempi.

a) Esperienze materiali

L'ambiente è un ambiente materiale che ostacola il mio agire, ma nel quale posso anche ottenere o realizzare qualche cosa; l'ambiente materiale oppone resistenze che bisogna imparare a superare (adattamento). Piaget ha sottolineato la particolare importanza dell'esperienza materiale per lo sviluppo cognitivo.

Più sopra avevo sottolineato come sviluppo ed educazione siano caratterizzati dalla ricerca del difficile equilibrio tra libertà e limiti. Lo sport è un esempio evidente di come porsi, vivere e superare limiti. In questo senso, il pedagogo del movimento olandese Gordeijn (1975) ha definito l'apprendimento come il superamento di limiti. L'alpinismo è un esempio di come sia forte non soltanto nei bambini il desiderio di affrontare e superare i limiti e gli ostacoli posti dall'ambiente: quanta energia e resistenza siano necessarie, lo sapete molto bene voi stessi.

Altro esempio:

La piccola Eva (due anni) gioca con dei cubetti Duplo e cerca di costruire una torre. I suoi movimenti sono ancora imprecisi e non riesce sempre a trovare subito gli incastri giusti. Chi le sta seduto accanto e la osserva ha una gran voglia di aiutarla. Ma lei, con incredibile pazienza e tenacia, incastra cubetto su cubetto e, non senza una punta d'orgoglio,

² Riprendo qui le distinzioni di J. Habermas

viene a sbandierarmi sotto il naso qualcosa che somiglia vagamente a una torre e attende che io lo distrugga – per ricominciare da capo!

Questo gioco, che tutti conosciamo, mi permette di chiarire cosa intendo quando dico che il gioco è libertà limitata. Il cubetto porta in sé le possibilità, ma anche i limiti della sua utilizzazione. Il gioco (che consiste in definitiva in una successione di incastri) offre al contempo stimoli e resistenze. Le caratteristiche del cubetto incanalano il gioco e ne determinano i limiti. In altre parole: la libertà d'utilizzazione dei cubetti è limitata dalla loro forma. O ancora: l'oggetto definisce le azioni possibili. L'attività esplorativa termina con l'acquisizione dell'assoluta padronanza delle tecniche richieste. La capacità di combinare cubetti può ora essere utilizzata fantasiosamente per costruire determinate cose e giocarvici. Ad ogni volta che giocano, l'abilità dei bambini aumenta. Passo dopo passo acquisiscono il potenziale che Merleau-Ponty (1966) chiama la «saggezza che risiede nelle mani».

Tutti noi possediamo questo sapere e lo applichiamo con sicurezza: pelando patate nella vita domestica, scrivendo al computer nella vita professionale, suonando il violino o praticando un'attività sportiva nel tempo libero. Questo sapere, che il nostro corpo applica come fosse un'ovvietà, è di un valore inestimabile. Ce ne rendiamo dolorosamente conto quando siamo confrontati a persone con capacità di movimento limitate in seguito a malattia o alla progressiva riduzione di queste capacità durante il processo d'invecchiamento.

Giocare con gli oggetti non significa solo scoprire e superare per gradi le resistenze insite nelle cose, ma anche quelle del proprio corpo. Soltanto così i bambini possono sviluppare la loro abilità nei movimenti. L'attrattiva dei giocattoli e degli attrezzi sportivi consiste proprio nel fatto che ciascuno di essi offre tutta una serie di resistenze che possono essere superate: che si tratti di uno jojo, di una barca a remi, di pattini a rotelle, del pattinaggio su ghiaccio o del nuoto – in ogni caso un attrezzo o una sezione dell'ambiente è percepita come ostacolo. I bambini cercano il rischio per poterlo superare. Solo così possono acquisire sicurezza!³

b) Esperienze sociali

L'ambiente è un ambiente sociale nel quale azione e interazione sono soggette a regole; nel corso delle interazioni sorgono conflitti. Spesso si tratta di conflitti sulle regole, che rendono necessari nuovi accordi. Nei giochi di regole, si cercano i limiti di validità delle medesime. «Non vale», «Questo è mio», «Sono arrivato prima io!», «Allora non gioco più!» sono tutte espressioni che preludono potenzialmente alla negoziazione di nuovi accordi.

Vi proporrò ora alcune osservazioni

Fondandomi su questo esempio intendo mostrare che lo scontro con l'ambiente materiale di norma non è l'atto isolato di una singola persona. Ogni persona è parte di un contesto sociale.

³ È questa la conclusione che traiamo dalle ricerche sul tema «Sicurezza e rischio nel comportamento ludico e motorio dei bambini», che abbiamo svolto e documentato in un opuscolo in collaborazione con la Landesunfallkasse Hamburg LUK (cassa infortuni del Land di Amburgo).



I bambini della fotografia agiscono nel contesto delle reciproche relazioni sociali. Quello che si dondola sull'altalena ne abusa usandola come una catapulta. Come abbiamo visto, gli altri l'hanno imitato. L'imitazione di azioni eseguite da altri può essere definita la più importante forma d'apprendimento. Soltanto compiendo un'azione se ne può comprendere e interiorizzare il processo. L'azione del singolo diviene parte di un gioco di ruoli. I bambini che attendono il salto del compagno sfidano un rischio e si comportano come se dovessero mettersi al riparo da un pericolo immane. La drammatizzazione della scena è coordinata, ma lo devono essere anche i movimenti. Inoltre, devono concordare a chi tocchi salire sull'altalena e in che ordine. Devono accordarsi, stabilire regole e chiarire continuamente cosa sia valido e cosa no. La rappresentazione scenica complessiva è il risultato della prestazione del gruppo.

Mentre l'esperienza materiale con i cubetti Duplo descritta sopra poteva ancora essere interpretata come fatto individuale, il mondo sociale può essere creato ed esplorato soltanto in relazione ad altri. La situazione è ancora diversa nel settore delle esperienze culturali.

c) Esperienze culturali

Come già accennato, l'ambiente è un ambiente culturale in cui cose e azioni hanno il loro significato specifico quali simboli di un determinato mondo culturale. Il nostro mondo culturale è irto di sistemi semantici la cui comprensione rappresenta la base della partecipazione ad una prassi di vita comune. Tutti i settori della nostra vita (professione, tempo libero, chiesa, associazione) costituiscono «campi semantici» (Berger/Luckmann), cioè campi di significato di cui bisogna apprendere la struttura per potersi sentire integrati. Una funzione religiosa è per esempio motivo di disagio per chi non è in grado di capirne né di esprimerne i segni, i simboli, i gesti e i rituali.

L'incontro di diversi modelli di cultura provoca malintesi che richiedono adeguamenti culturali. Anche il «non capire ancora» può però causare equivoci e sconcerto.

Ne sia esempio la seguente scena.

Un padre vuole giocare al calcio con il figlio di tre anni. Sul campo, però, nonostante gli sforzi non riesce a creare una situazione calcistica con porta e pallone. Il bambino si arrampica sulla porta e non si cura del pallone. Il pallone e la porta, simboli del calcio per eccellenza in quanto elementi essenziali del suo sistema semantico, non vengono (ancora) riconosciuti come tali. Chi vuole diventare calciatore deve saper riconoscere i significati culturali del calcio e comportarsi di conseguenza.



Come ogni spazio sportivo, un campo da calcio è pieno di segni e simboli caratteristici della sua specifica cultura di gioco. Si tratta di un campo semantico (Berger/Luckmann), di un settore d'attività colmo di significati culturali. L'equivoco tra padre e figlio descritto sopra, la scenetta in cui il figlio «non capisce ancora» ci dà un'idea di tutto quello che quel bimbo di tre anni deve ancora imparare se vuole diventare un calciatore. Questo tipo d'apprendimento avviene attraverso l'azione mimetica (Gebauer/Wulf 1998), cioè l'imitazione.

Tutti questi attrezzi (pallone, porta, altalena, cubetti Lego o pattini a rotelle) non sono oggetti neutri, ma simboli sociali e culturali. Scoprirne le caratteristiche materiali o esplorarne i limiti d'impiego non è sufficiente. Gli attrezzi sono costruiti dall'uomo a scopi ben precisi. Il loro impiego è socialmente e culturalmente definito. Imparare a maneggiarli e ad utilizzarli significa far propria una parte del mondo culturale ed essere partecipi del «mondo collettivo» (Lorenzer 1986). Kegan – un allievo di Piaget – definisce lo sviluppo come «attività creatrice di significati» (1994, 112). L'appropriazione del mondo culturale non è dunque soltanto imitazione ed assunzione, ma azione creativa.

Oltre a saper maneggiare gli attrezzi, chi vuol essere partecipe del mondo culturale deve conoscerne il significato. Il nostro mondo è pieno di significati e simboli e comunica verso l'esterno attraverso gesti e azioni significativi. Simboli e significati non sono espressi soltanto in oggetti materiali (p. es. il velo islamico, la croce cristiana o le linee sul pavimento di un palazzo dello sport), ma anche attraverso i nostri gesti e i nostri

movimenti – gesti e movimenti che, come già sottolineato, acquisiamo soprattutto per imitazione (apprendimento mimetico). La cultura giovanile è caratterizzata da molti atti significativi. I giovani costruiscono il proprio mondo attraverso un abbigliamento ed un linguaggio particolari ed adottando atteggiamenti e gesti specifici. Di questo contesto fanno parte anche determinate prassi di movimento caratteristiche (p. es. il hip hop) o certi sport di tendenza.

d) Esperienza dell'io

L'ambiente è un ambiente soggettivo (mondo interiore) cui una persona può correlarsi; la persona può cioè comportarsi autoriflessivamente sia nei confronti di sé stessa che nei confronti di tutte le altre relazioni persona-mondo. L'inconciliabilità tra la propria volontà e le possibilità date sfocia generalmente in crisi d'identità il cui superamento generalmente contribuisce allo sviluppo dell'«io» (o identità individuale). Queste crisi non sono soltanto sgradevoli, ma anche necessarie.

L'esperienza dell'io nasce dal confronto emozionale con l'ambiente (materiale, sociale e culturale) in caso di discrepanze: quando volere non significa potere, quando mi si parano di fronte ostacoli che non sono in grado di superare, quando ci si dispera per l'incomprensione degli altri, quando la paura mi paralizza, quando deludo aspettative, quando vengo deriso perché non so fare o non ho capito qualcosa – in breve: quando sono in conflitto con me stesso e con il mondo intero. Lo sviluppo dell'io è caratterizzato dall'impossibilità di acquisire completamente la capacità di stabilire un equilibrio tra quello che sono e quello che ci si attende da me.



Tobias saltella su un tappeto convesso ed instabile. Sua madre gli dà un punto d'appoggio tenendogli leggermente le mani. Tobias si divincola per mostrare che non ha bisogno d'aiuto. La madre approva gestualmente la decisione del figlio ritraendo le mani nella direzione opposta. Tobias ha conquistato una fetta d'indipendenza: «Ce la faccio da solo!»

4. A mo' di conclusione

Le quattro esperienze (materiale, sociale, culturale e dell'io) che possono essere acquisite dal confronto tra persona e ambiente attraverso il movimento hanno ciascuna una diversa linea di sviluppo. Per rendere possibili, percepire, avviare, controllare e valutare i diversi processi dell'esperienza bisogna conoscerne le diverse modalità d'acquisizione.

Dal punto di vista della teoria ecologica del movimento e dello sviluppo non dovremo mai mancare di porci le seguenti domande: Quali ambienti offriamo ai nostri bambini e giovani? E questi ambienti, a quali sollecitazioni cognitive, sociali, culturali e soggettive li pongono di fronte? Quale qualità particolare deve avere lo spazio concesso a chi cresce? E questo spazio, che possibilità creative offre ad una persona che agisca spontaneamente?

Bibliografia

- Buytendijk, F. (1956) *Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung*. Berlin, Göttingen, Heidelberg.
- Berger, P.L./Luckmann, T. (1980) *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt.
- Bronfenbrenner, U. (1981) *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart.
- Christian, P. (1948) *Vom Wertbewusstsein im Tun. Ein Beitrag zur Psychophysik der Willkürbewegung*. In: *Beiträge aus der Allgemeinen Medizin*. 4. Heft.
- Dietrich, K. (1999) *Inszenierungsformen im Sport*. In: Dietrich, K./Heinemann, K. (Hrsg.) *Der nicht-sportliche Sport*, 28–44. Jestedburg.
- Dietrich, K. (2002) «Wenn der Vater mit dem Sohne ...». In: Horch, H.-D./Schubert, M./Friederici, M.R. (Hrsg.) (2002): *Sport, Wirtschaft und Gesellschaft*. Verlag Karl Hofmann. Schorndorf.
- Dietrich, K. (2003) *Anmerkungen zum Dialogischen Bewegungskonzept als Grundlage einer pädagogischen Bewegungsforschung*. In: Bach, I./Siekman, H. (Hrsg.) *Bewegung als Dialog*, 25–36. Hamburg.
- Funke-Wieneke, J. (2003) *Das Erschliessen der Bewegungsbedeutung der Welt als Kern der Bewegungs- und Sportpädagogik*. In: Bach, I./Siekman, H. (Hrsg.) *Bewegung als Dialog*, 37–52. Hamburg.
- Gebauer, G./Wulf, C. (1998) *Spiel, Ritual, Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Reinbek.
- Glaserfeld, E. v. (1987) *Wissen, Sprache und Wirklichkeit*. Braunschweig.
- Gordeijn, C. C. F. u. a. (1975) *Wat beweegt ons*. Baarn
- Hurrelmann, K. (1986) *Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Weinheim/Basel.
- Habermas, J. (1968) *Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation*. In: Habermas, J. (1973), *Kultur und Kritik*, 118–194. Frankfurt.
- Kegan, R. (1986) *Die Entwicklungsstufen des Selbst*. München (3. Auflage).
- Kruse, L./Graumann, C.-F./Lantermann, E.-D. (1996) *Ökologische Psychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. Weinheim.

- Lorenzer, A. (1986) Kultur-Analysen. Frankfurt.
- Lorenzer, A. (1988) Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In: König, H./Lorenzer, A./Lüdde, H./ Nagböl, S./Prokop, U./Schmidt Noerr, G./Eggert, A.: Kultur-Analysen. Frankfurt.
- Merleau-Ponty, M. (1966) Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin.
- Piaget, J. (1974) Biologie und Erkenntnis. Frankfurt.
- Tambour, J. (1979) Sich Bewegen – ein Dialog zwischen Mensch und Welt. In: Sportpädagogik 3, 14–19.
- Trebels, A.H. (1992) Das dialogische Bewegungskonzept. Eine pädagogische Auslegung von Bewegung. Sportunterricht 41, 20–29.
- Weizsäcker, V. v. (1973) Der Gestaltkreis. Stuttgart.

Raccomandazioni della CFG

1. Periodi di tempo senza attività pianificate

Contesto:

Al di fuori di scuola e famiglia, bambini e giovani trascorrono sempre più tempo in strutture organizzate e ne hanno quindi sempre meno da dedicare a sé stessi e ad incontri che non rientrino in un programma prestabilito. Sono pochi i momenti in cui non sono tenuti a svolgere un'attività «che abbia un senso». Attività quali annoiarsi, sognare e trascorrere il tempo in modo «improduttivo» hanno anch'esse un valore pedagogico come l'insegnamento o le attività accompagnate svolte durante il tempo libero.

| Raccomandazione | | Destinatari |
|-----------------|--|--|
| 1.1 | Far sì che bambini e giovani dispongano di periodi di tempo in cui non sia prevista od organizzata alcuna attività. | genitori e persone incaricate della custodia |
| 1.2 | Creare condizioni quadro entro le quali bambini e giovani possano esercitare il loro bisogno di rischio e d'indipendenza sentendosi allo stesso tempo protetti e al sicuro (p. es. prevedere pomeriggi in un quadro «sorvegliato» in cui possano svolgere attività senza l'intervento di terzi). | scuola e scuola dell'infanzia strutture di custodia complementare alla famiglia |
| 1.3 | Promuovere la partecipazione egualitaria delle ragazze e dei ragazzi ai lavori domestici e all'adempimento degli obblighi familiari. | |

2. Orari di lavoro adeguati alle esigenze delle famiglie

Contesto:

- bambini e giovani hanno bisogno di trascorrere momenti in famiglia ma anche di tempo da poter organizzare autonomamente senza l'intervento o la presenza dei genitori. Essi desiderano che i genitori partecipino ad eventi importanti della loro vita (p. es. compleanni, feste scolastiche, cerimonie ecc);
- il tempo trascorso con i genitori, oltre a dare un sentimento di sicurezza, permette ai bambini e ai giovani di creare spazi liberi in cui vivere la propria autonomia;
- i genitori che esercitano una professione hanno bisogno allo stesso tempo di orari di lavoro regolari e flessibili in risposta ai bisogni dei figli.

| Raccomandazione | | Destinatari |
|-----------------|--|--|
| 2.1 | Prevedere orari di lavoro compatibili con la vita quotidiana e le abitudini della famiglia e la possibilità di derogare autonomamente e periodicamente alle norme contrattuali sulla durata del tempo lavorativo. | legislazione sul lavoro datori di lavoro |
| 2.2 | Limitare la mole di lavoro ed evitare che la vita professionale rubi spazi al tempo non lavorativo. | sindacati promozione della salute nell'ambito aziendale |
| 2.3 | Garantire elasticità degli orari di lavoro, per poter reagire a situazioni particolari della vita, pianificate o meno. | Confederazione |
| 2.4 | Elaborare una legislazione quadro che preveda una serie di provvedimenti da applicare almeno in parte. Tra i possibili provvedimenti: riduzione del tempo di lavoro di almeno due ore al giorno per genitori con bambini in tenera età, partecipazione ai costi per la custodia dei figli complementare alla famiglia, possibilità di scegliere modelli di orari di lavoro flessibili, giorni di congedo per la cura di figli malati (proposte tratte dallo studio comparativo dell'OCSE «Figli e carriera – Conciliabilità tra famiglia e professione»). ¹ | |

3. Spazi da conquistare

Contesto:

- molti spazi sono adibiti a funzioni ben specifiche: spazi abitativi, ricreativi, per il traffico, il lavoro o il riposo. La funzionalizzazione e la strutturazione degli spazi, tendenza tuttora osservabile, riducono le possibilità di bambini e giovani di soddisfare il loro bisogno di organizzare personalmente degli spazi, giocare inosservati, muoversi e fare rumore;
- l'esistenza di spazi strutturati tranquillizza genitori e opinione pubblica: si sa dove sono i bambini e i giovani e cosa stanno facendo.

| Raccomandazione | | Destinatari |
|-----------------|---|---|
| 3.1 | Realizzare spazi (chiusi o all'aperto) non adibiti ad un fine specifico e rendere accessibili a bambini e a giovani spazi inutilizzati. | autorità pianificatorie comunali (piano di utilizzazione) |
| 3.2 | Analizzare il potenziale di terreni incolti e/o non edificati e il modo in cui bambini e giovani li conquistano. | committenti d'opera centri comunali e di quartiere |
| 3.3 | Analizzare il modo in cui bambini e giovani si appropriano degli spazi in funzione del sesso e dell'estrazione sociale. | lavoro giovanile |
| 3.4 | Promuovere la sicurezza e la libertà di movimento delle ragazze in spazi non strutturati. | politica giovanile comunale ricerca |
| 3.5 | Creare o mantenere spazi non attribuiti ad un gruppo specifico e renderli accessibili a tutti. | |
| 3.6 | Prevedere spazi dove si possa «girovagare». | |

4. Aree di gioco per crescere

Contesto:

- le aree di gioco ideate per lo sviluppo di bambini e giovani offrono svariate possibilità di movimento ed impulsi ideali per conoscere meglio le proprie capacità e i propri limiti;
- bambini e giovani cercano il rischio e ne hanno bisogno.

| Raccomandazione | | Destinatari |
|-----------------|--|--|
| 4.1 | Creare «spazi di movimento», ossia aree di gioco che permettano a bambini e a giovani di sviluppare le loro capacità. | Autorità comunali e di pianificazione del territorio |
| 4.2 | Organizzare gli spazi vitali domestici ed il contesto abitativo in modo da favorire le attività ludiche. | imprenditori dediti alla costruzione d'abitazioni |
| 4.3 | Permettere a bambini e giovani di partecipare, in funzione dell'età, alle diverse pianificazioni. | centri diurni per l'accoglienza di bambini |
| 4.4 | Adottare provvedimenti legali che prevedano nei Comuni e nei quartieri l'allestimento di spazi minimi per bambini e giovani (obbligo di allestire parchi giochi analogo a quello di creare parcheggi). | scuole dell'infanzia, scuole genitori |
| 4.5 | Permettere i rischi, non le situazioni di pericolo! | |

5. Spazi adeguati ad entrambi i sessi

Contesto:

- le bambine e le ragazze hanno meno tempo libero a loro disposizione e numerosi luoghi sono loro «vietati»;
- lo spazio pubblico di cui possono usufruire le bambine e le ragazze è inferiore a quello a disposizione dei loro coetanei. All'aperto si muovono entro un raggio più limitato e rimangono piuttosto nelle vicinanze dell'abitazione;
- spesso le aree di gioco e di ricreazione non corrispondono ai bisogni delle bambine. Attualmente alla moda sono p. es. i parchi avventura e le piste per lo skateboard, utilizzati prevalentemente dai ragazzi. Di conseguenza le bambine e le ragazze vanno «scomparendo» dallo spazio pubblico e si fanno cacciare dai luoghi originariamente concepiti per loro.

| Raccomandazione | | Destinatari |
|-----------------|--|--|
| 5.1 | Pianificare le aree di gioco e gli spazi pubblici tenendo conto di entrambi i sessi. | politica a livello nazionale, cantonale e comunale |
| 5.2 | Creare aree di gioco vicine al contesto abitativo. | pianificazione del territorio a livello comunale |
| 5.3 | Allestire il contesto abitativo, i parchi giochi, i centri sportivi, le strutture per il tempo libero e le strade di modo che le ragazze si sentano maggiormente a proprio agio e al sicuro. | imprenditori edili gestori di centri sportivi e strutture per il tempo libero |
| 5.4 | Coinvolgere ragazze e ragazzi nella pianificazione. | associazioni sportive |
| 5.5 | Analizzare il budget in caso d'investimenti in strutture sportive e per il tempo libero: cosa e in che misura viene utilizzato dai ragazzi risp. dalle ragazze? | Confederazione: in particolare UFSPO, UFSP, Promozione Salute Svizzera |
| 5.6 | Non costruire unicamente piste per lo skateboard, ma acquistare, ad es. un cavallo per realizzare le aspettative delle ragazze. | |
| 5.7 | Promuovere l'attività sportiva ed elaborare progetti di prevenzione nell'ambito dello sport, tenendo conto maggiormente dei bisogni delle ragazze. | |

6. Movimento e attività sportiva

Contesto:

- vi sono sempre più bambini e giovani che non praticano alcuna attività sportiva, con numerose conseguenze negative per la salute;
- negli ultimi anni, le capacità motorie e sportive di bambini e giovani sono peggiorate;
- il numero di bambini e giovani in sovrappeso è in aumento;
- le società sportive offrono soprattutto attività a livello di competizione e trascurano il desiderio di muoversi fine a sé stesso;
- gli adolescenti che praticano un'attività sportiva hanno risultati scolastici migliori, si sentono circondati da una rete sociale più sicura, mostrano maggiore resistenza allo stress e sono più equilibrati dei loro coetanei.

| Raccomandazione | | Destinatari |
|-----------------|--|--|
| 6.1 | Incoraggiare maggiormente la pratica di un'attività sportiva e il movimento. | autorità scolastiche cantonali e comunali (scuole dell'infanzia, elementari, medie, medie superiori e professionali) |
| 6.2 | Offrire a ragazze e ragazzi l'opportunità di praticare attività sportive a livello di competizione o quale semplice passatempo. | custodia complementare alla famiglia associazioni sportive |
| 6.3 | Allestire spazi domestici, asili nido, scuole dell'infanzia, scuole, spazi all'aperto ecc. in modo da favorire il movimento dei bambini. | genitori |
| 6.4 | Mettere a disposizione spazi che permettano di praticare un'attività sportiva o di muoversi in un ambito informale. | autorità politiche a livello nazionale, cantonale e comunale |
| 6.5 | Facilitare l'accesso alle infrastrutture sportive. | pianificazione urbana / pianificazione del territorio |
| 6.6 | Incoraggiare i bambini ad andare a scuola a piedi, garantendo un tragitto casa-scuola più sicuro (rendere i marciapiedi siano più sicuri e/o estendere il progetto «Pedibus» ²). | UFSPPO, UFSP, Promozione Salute Svizzera, SwissOlympic |

7. Ambiente favorevole ai bambini

Contesto:

- potersi muovere liberamente, giocare nell'ambiente abitativo senza accompagnamento e disporre di strade sicure sono condizioni indispensabili ad uno sviluppo sano dei bambini e dei giovani;
- i pericoli del traffico nel contesto abitativo riducono il movimento e portano all'isolamento sociale.

| Raccomandazione | | Destinatari |
|-----------------|---|--|
| 7.1 | Introdurre la velocità massima di 30 km/h in tutte le zone residenziali. | Autorità politiche federali, cantonali e comunali responsabili della politica dei trasporti e del traffico |
| 7.2 | Promuovere la creazione di luoghi d'incontro. | Associazione traffico e Ambiente (ATA) |
| 7.3 | Sopprimere i parcheggi o modificarne la disposizione qualora limitassero la libertà di movimento dei bambini. | Unione dei professionisti svizzeri della strada (VSS) |
| 7.4 | Collegare le zone residenziali a scuole, scuole dell'infanzia, strutture per il tempo libero ecc. con strade più sicure e strisce pedonali. | pianificazione urbana / pianificazione del territorio Confederazione |

Il «Piano d'azione dell'OMS per l'ambiente e la salute dei bambini in Europa»

La CFG chiede e sostiene l'attuazione da parte delle autorità nazionali del «Piano d'azione per l'ambiente e la salute dei bambini in Europa»³, e la realizzazione dell'obiettivo prioritario regionale II, che mira a prevenire e ridurre in ampia misura le conseguenze sanitarie provocate da infortuni e traumi e ad ottenere una diminuzione della morbidità dovuta ad una mancanza d'attività fisica, promuovendo la creazione di strutture umane sicure e favorevoli a tutti i bambini.

Il Piano d'azione propone i seguenti provvedimenti:

- attuare un urbanismo ed uno sviluppo urbano favorevoli ai bambini nonché una pianificazione dei trasporti e una gestione della mobilità durevoli, grazie alla promozione del ciclismo, della marcia e dei trasporti in comune, al fine di garantire una mobilità più sicura e più sana nel quadro della vita quotidiana;
- creare e mettere a disposizione dei bambini e degli adolescenti luoghi sicuri ed accessibili (spazi verdi, zone di natura, aree di gioco ecc.) per facilitare le relazioni sociali, il gioco e le attività sportive;
- ridurre i problemi di sovrappeso e d'obesità:
 - a) organizzando attività di promozione della salute conformi alla Strategia mondiale dell'OMS sull'alimentazione, l'esercizio fisico e la salute e al Piano d'azione dell'OMS per l'alimentazione e la nutrizione per la Regione europea dell'OMS per gli anni 2000–2005;
 - b) promuovendo i benefici dell'attività fisica per i bambini nella vita quotidiana grazie ad un'azione d'informazione e d'educazione e utilizzando le possibilità di partenariato e le sinergie con altri settori per garantire l'esistenza di un'infrastruttura favorevole ai bambini.

¹ «Figli e carriera – Conciliabilità tra professione e famiglia – Riassunto del confronto internazionale svolto dall'OCSE tra Nuova Zelanda, Portogallo e Svizzera, con un'attenzione particolare alla parte dedicata alla Svizzera», Conciliabilità tra professione e famiglia n.1d – Pubblicazione del Segretariato di Stato dell'economia e dell'Ufficio federale delle assicurazioni sociali, Berna, 2004, pp. 43–44

² Pédibus: tragitto casa-scuola «accompagnato». I bambini s'incontrano in punti determinati (cosiddette «fermate d'autobus») e assieme vanno a scuola a piedi.

³ «Piano d'azione per l'ambiente e la salute dei bambini in Europa» (EUR/04/5046267/7), adottato in occasione della Quarta Conferenza ministeriale sull'ambiente e la salute dell'OMS, 23–25 giugno 2004, Budapest (Ungheria).

A chi sono destinate le raccomandazioni?

La CFG ha identificato cinque gruppi principali di destinatari per le raccomandazioni presentate sopra:

- persone attive nell'ambito dell'educazione (insegnanti, educatori giovanili, allenatori, genitori ecc.);
- istituzioni attive nel settore dell'educazione (strutture per la custodia dei bambini complementare alla famiglia, scuole dell'infanzia, scuole, associazioni sportive);
- Comuni (autorità politiche comunali, servizi ed istituzioni comunali e istituzioni socioeducative);
- organizzazioni professionali (organizzazioni dei datori di lavoro, sindacati, ...);
- autorità nazionali (autorità politiche ed Amministrazione federale).

| Raccomandazioni CFG | | | Destinatari | Persone attive nell'ambito dell'educazione | Istituzioni attive nel settore dell'educazione | Comuni | Organizzazioni professionali | Autorità nazionali |
|---|-----|--|-------------|--|--|--------|------------------------------|--------------------|
| 1. Periodi di tempo senza attività pianificate | 1.1 | Far sì che bambini e giovani dispongano di ritagli di tempo senza attività organizzate | X | X | | | | |
| | 1.2 | Creare condizioni quadro | X | X | | | | |
| | 1.3 | Promuovere la partecipazione | X | X | | | | |
| 2. Orari di lavoro adeguati alle esigenze della famiglia | 2.1 | Prevedere orari di lavoro compatibili con la vita familiare | | | | | X | X |
| | 2.2 | Limitare la mole di lavoro | | | | | X | |
| | 2.3 | Garantire elasticità agli orari di lavoro | | | | | X | |
| | 2.4 | Elaborare una legislazione quadro | | | | | X | X |
| 3. Spazi da conquistare | 3.1 | Realizzare spazi senza fini specifici | | | | X | | |
| | 3.2 | Analizzare il potenziale di terreni incolti | | | | X | | |
| | 3.3 | Analizzare il modo in cui bambini e giovani si appropriano degli spazi | | | | X | | |
| | 3.4 | Promuovere la sicurezza e la libertà di movimento | | | | X | | |
| | 3.5 | Creare o mantenere spazi non adibiti ad un gruppo specifico | | | | X | | |
| | 3.6 | Prevedere spazi dove si possa «girovagare» | | | | X | | |

| | | | | | | | |
|--|-----|---|---|---|---|--|---|
| 4. Aree di gioco per crescere | 4.1 | Creare «spazi di movimento» | | X | X | | |
| | 4.2 | Organizzare gli spazi vitali domestici | | | X | | |
| | 4.3 | Permettere a bambini e giovani di partecipare alle pianificazioni | | | X | | |
| | 4.4 | Adottare provvedimenti legali per l'allestimento di spazi minimi | | | | | |
| | 4.5 | Permettere i rischi, non le situazioni di pericolo! | X | X | X | | |
| 5. Spazi adeguati ad entrambi i sessi | 5.1 | Pianificare aree di gioco e spazi pubblici adatti a ragazze e ragazzi | | | X | | |
| | 5.2 | Creare aree di gioco vicine al contesto abitativo | | | X | | |
| | 5.3 | Allestire un contesto abitativo dove le ragazze si sentano al sicuro | | | X | | |
| | 5.4 | Coinvolgere ragazze e ragazzi nella pianificazione | | | X | | |
| | 5.5 | Analizzare il budget in caso d'investimenti in strutture sportive | | X | X | | X |
| | 5.6 | Non costruire unicamente piste per lo skate-board | | | X | | |
| | 5.7 | Promuovere l'attività sportiva | | | | | X |
| 6. Movimento e attività sportiva | 6.1 | Incoraggiare maggiormente la pratica di un'attività sportiva e il movimento | X | X | X | | X |
| | 6.2 | Offrire a ragazze e ragazzi l'opportunità di praticare uno sport | | X | X | | |
| | 6.3 | Allestire spazi abitativi che favoriscono il movimento | | X | | | |
| | 6.4 | Mettere a disposizione spazi esterni per lo sport | | | X | | |
| | 6.5 | Facilitare l'accesso alle infrastrutture sportive | | X | X | | |
| | 6.6 | Incoraggiare i bambini ad andare a scuola a piedi | | | X | | |
| 7. Contesto abitativo favorevole ai bambini | 7.1 | Introdurre la velocità massima di 30 km/h | | | X | | X |
| | 7.2 | Promuovere la creazione di luoghi d'incontro | | | X | | X |
| | 7.3 | Sopprimere i parcheggi | | | X | | X |
| | 7.4 | Collegare le zone residenziali a scuole ecc. | | | X | | |
| 8. Ambiente e salute dei bambini | | Attuare il Piano d'azione per l'ambiente e la salute dei bambini in Europa | | | | | X |

Bibliografia

- DIETRICH, KNUT: Anmerkungen zum Dialogischen Bewegungskonzept als Grundlage einer pädagogischen Bewegungsforschung. In: Bach, I./Siekmann, H. (Hrsg.) *Bewegung als Dialog*, 25–36, Hamburg, 2003.
- DUREY, FRANÇOIS, RENAUD LIEBERHERR et PASCALE PASCHE-PROVIN: *L'enfant et les activités extrascolaires institutionnelles à Genève*. Publication du SRED, Genève, 2003
- FLADE, ANTJE und BEATRICE KUSTOR: *Sozialisation und Raumaniegnung – die räumliche Dimension als Einflussfaktor geschlechtstypischer Sozialisation*, Darmstadt, 1996.
- HIDBER, FRANZISKA: (K)ein Lobgesang auf die Langweile, in: *pro juventute*, Thema 3/2003.
- HÜTTENMOSER, MARCO und DOROTHEE DEGEN-ZIMMERMANN: *Lebensräume für Kinder. Empirische Untersuchungen zur Bedeutung des Wohnumfeldes für den Alltag und die Entwicklung der Kinder (Bericht 70 des NFP Stadt und Verkehr)*, Zürich, 1995.
- KEBABZA, HORIA et DANIEL WALZER-LANG: *Jeunes filles et garçons des quartiers. Une approche des injonctions de genre. Rapport DIV, Mission de recherche Droit et Justice (2003)*.
- KLENNER, CHRISTINA, SVENJA PFAHL, STEFAN REUY: Flexible Arbeitszeiten aus Sicht von Eltern und Kindern. In: *ZSE*, 23. Jg. Heft 3 (2003), S. 268–285.
- MURI, GABRIELA und JUSTIN WINKLER: Bericht «Frei-Räume und Frei-Zeit für Kinder und Jugendliche». *Literaturrecherche im Auftrag der EKKJ*, 2004.
- STAMM, HANSPETER und MARKUS LAMPRECHT: *Sportvereine in der Schweiz*, Chur/Zürich, 1998.
- SÜTHUES, BETTINA: *Elterliche Arbeitszeit und Kinderalltag. Zwei Fallstudien zu Zeithoheit und Zeitsouveränität von Grundschulkindern*, in: *Deutsches Jugendinstitut*, Diskurs 3/2002.
- ZAHNER, LUKAS u.a.: *Aktive Kindheit – gesund durchs Leben. Handbuch für Fachpersonen*. Herausgegeben vom Bundesamt für Sport, ISSW Universität Basel, Stiftung für Schadenbekämpfung der Winterthur Versicherungen, 2004.
- WEHR, LAURA: «Zeit ist das Leben!». In: *UNI NOVA. Wissenschaftsmagazin der Uni Basel*, hrsg. von der Öffentlichkeitsarbeit der Universität Basel, Heft 96, März 2004, S. 19f.
- ZEIHER, HELGA: *Zeitbalancen*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung «Das Parlament»*, hrsg. von der Bundeszentrale für politische Bildung, Heft 31/32 (26. 7. 2004), S. 3–6.

Composizione dalla CFG el 2005

Presidente

Pierre Maudet, Bachelor en Droit, Ginevra

Vicepresidenti

Anna Sax, lic. oec. publ. MHA, ex-collaboratrice di pro juventute, Zurigo

Alessandro Simoneschi, lic. iur., assistente dipl. alle Università di Friburgo e Lugano, membro del PPD, Friburgo

Membri

Dominik Büchel, economista, Basilea

Alexandra Büttler, animatrice socioculturale, Lucerna

Stanislas Frossard, lic. SES, IUHEI, Strasburgo

Daniel Helfenfinger, lic. oec., presidente dei Giovani Radicali Svizzeri, Zullwil

Peter Kaenel, Dr iur, direttore dello Jugendamt Kanton Bern, Bienne

Franz Kohler, operatore sociale, capoprogetto, Rodersdorf

Lukas Musumeci, studente, socio della Gioventù Socialista Svizzera, Gipf-Oberfrick

Chantal Ostorero, lic. in lettere, collaboratrice del Dipartimento della formazione e della gioventù del Cantone Vaud, Grandvaux

Livia Salis-Wiget, educatrice specializzata, Moosseedorf

Florian Stettler, membro del comitato dei Giovani UDC Svizzera, Uetendorf

Doris Summermatter, responsabile del programma gioventù della Fondazione per la promozione della salute, Berna

Marie-Françoise De Tassigny-Glasson, Delegata alla piccola infanzia della Città di Ginevra

Martine Théraulaz, lic. in scienze sociali, coordinatrice del GLAJ-Vaud, Losanna

Adrian Zimmermann, archivista e storico, membro della commissione giovanile USS, Berna

Segreteria

Ufficio federale delle assicurazioni sociali

Effingerstrasse 20

3003 Berna

Segretarie

Marion Nolde, lic. in scienze sociali

Anna Volz, lic. in scienze politiche

Rapporti della Commissione federale per l'infanzia e la gioventù

| | | |
|---------|---|---------|
| 1980 | Thèses concernant les manifestations de jeunes de 1980 Thesen zu den Jugendunruhen | d/f/e/s |
| 1981 | Dialogue avec la jeunesse* Stichworte zum Dialog mit der Jugend* | d/f |
| 1982 | Aide à la formation extrascolaire active Unterstützung der aktiven Jugendarbeit | d/f |
| 1984 | N'apprennent-ils qu'à se taire? Les jeunes et les médias en Suisse* Erziehung zum Stummsein; Jugend und Medien in der Schweiz* | d/f |
| 1985 | Madre Elvezia/Padre Stato. La situazione dei giovani in Svizzera Maman Helvetie/Père Etat. La situation des jeunes en Suisse <i>Mutter Helvetia/Vater Staat. Zur Lage der Jugendlichen in der Schweiz</i> | d/f/i |
| 1985 | Se ci sono troppe macchine si dimentica il proprio mestiere Notre pays est le paradis du travailleur, c'est vrai <i>Arbeiten ist für mich etwas unheimlich schönes</i> | d/f/i |
| 1987 | Jeunes et élections fédérales: 10 questions aux partis politiques Jugend und Nationalratswahlen: 10 Fragen an die politischen Parteien | d/f |
| 1989 | Si vis pacem – para pacem: pour une politique active de la paix Si vis pacem – para pacem: für eine aktive Friedenspolitik | d/f |
| 1989 | Etranger en Suisse Fremdsein in der Schweiz | d/f |
| 1991/92 | Rapporto sulla situazione dei giovani in Svizzera (Rapporti parziali: Convivenza*, Tempo libero*, Formazione*, Rapporto principale*) Rapport sur la situation des jeunes en Suisse (Rapport partiels: Vivre ensemble*, Loisirs*, Formation*, Rapport principal*) <i>Bericht über die Lage der Jugendlichen in der Schweiz (Teilberichte: Zusammenleben*, Freizeit*, Bildung*, Hauptbericht*)</i> | |
| 1996 | Manifesto per la gioventù '95 Manifeste de Bienne pour la jeunesse '95 <i>Bieler Jugendmanifest '95</i> | d/f/i |

- 1996 **La politique de la jeunesse à un carrefour: perspectives pour la Suisse** d/f
Jugendpolitik im Wandel: Perspektiven für die Schweiz
- 1997 **Quale avvenire senza lavoro?** d/f/i
I giovani alla ricerca del loro posto nella società
Quel avenir sans travail?
Les jeunes à la recherche de leur place dans la société
Ohne Arbeit keine Zukunft?
Die Jugendlichen auf der Suche nach ihrem Platz in der Gesellschaft
- 1998 **I giovani: vittime o carnefici?** d/f/i
Les jeunes: cogneurs ou souffre-douleur?
Prügeljugend: Opfer oder Täter?
- 2000 **Fondements d'une politique de l'enfance et de la jeunesse** d/f
Conception de la Commission fédérale pour la jeunesse
Grundlagen für eine nationale Kinder- und Jugendpolitik
Positionspapier der Eidg. Kommission für Jugendfragen
- 2001 **Assumer des responsabilités – les partager.** d/f/i
Comment promouvoir la participation des enfants et des jeunes
Verantwortung tragen – Verantwortung teilen.
Ideen und Grundsätze zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen
Essere responsabili – condividere les responsabilità.
Idee e principi per la partecipazione dei bambini e dei giovani
- 2003 **Punti di forza da riconoscere e valorizzare. Prospettive per una politica** d/f/i
d'integrazione a misura di bambini e giovani di origine straniera
Des atouts à reconnaître et à valoriser. Pour une politique d'intégration
adaptée aux enfants et aux jeunes d'origine étrangère
*Stärken wahrnehmen – Stärken nutzen. Perspektiven für eine kinder- und
jugendgerechte Integrationspolitik*
- 2003 Dahinden Jeanine, Neubauer Anna, Zottos Eléonore: d/f/i
L'animazione socio-culturale in campo giovanile: situazione attuale e
prospettive delle attività con giovani provenienti dalla migrazione,
studio del FSM su mandato della CFGI e del Servizio di lotta contro il razzismo,
SLR, Berna, 2003
Comanda (prezzo: Fr. 9.50): UFCL, Distribuzione pubblicazioni, 3003 Berna
Fax 031 325 50 58, Internet www.bbl.admin.ch/bundespublikationen.
La pubblicazione esiste anche in tedesco (nro art. 301.352.d) e in francese
(nro art. 301.352.f).

* esaurito

I rapporti possono essere comandati presso il: Segretariato della CFGI,
c/o Ufficio federale delle assicurazioni sociali (UFAS), Effingerstrasse 20, 3003 Berna

Il tempo libero e gli spazi disponibili di bambini e giovani vanno protetti meglio. Quanto più gli adulti occupano lo spazio con le loro esigenze, la loro mobilità e la loro capillare gestione del tempo, tanto più questa esigenza diventa importante.

Il presente rapporto della CFGI dà anzitutto la parola a ricercatori che hanno analizzato la percezione del tempo dei giovani di entrambi i sessi e i loro bisogni di spazio e di movimento.

Le raccomandazioni formulate nell'ultima parte del rapporto si rivolgono da un lato agli ambienti politici e all'amministrazione a livello comunale, cantonale e nazionale e, dall'altro lato, ai genitori, agli educatori e alle persone di riferimento nonché alle associazioni e alle altre istituzioni che si adoperano affinché bambini e giovani possano crescere in un ambiente favorevole. In questo ambito come negli altri la raccomandazione più importante è la seguente: cercare il dialogo ed ascoltare con attenzione.

