

Il saggio è tratto da : Colozzi I., Giovannini G.(a cura di), *Ragazzi in Europa tra tutela, autonomia e responsabilità*, Angeli, Milano 2003

POLITICHE DEL TEMPO QUOTIDIANO E RELAZIONI INTER-GENERAZIONALI NELLA PRIMA ADOLESCENZA

Pierpaolo Donati (*)

Il problema del “tempo non protetto” nella prima adolescenza

La crescita dei bambini e ragazzi è fortemente legata a come essi vivono il tempo. Il tempo è una opportunità di vita che può essere utilizzata nei modi più disparati. Proprio in quanto opportunità, il tempo dei ragazzi presenta dei rischi che sono tanto maggiori (i) quanto più il ragazzo deve ancora acquisire le capacità gestire il suo tempo in modo utile e dotato di senso per lui, (ii) quanto più il contesto sociale in cui il ragazzo vive è incompetente, sregolato, anomico o caotico nell'uso del tempo. Tutte le ricerche scientifiche dimostrano che i fattori individuali e quelli di contesto sono fortemente correlati fra loro, anche se i percorsi possono essere variabili e comunque mai deterministici.

Bisogna quindi vedere come *i ragazzi* (termine nel quale includo maschi e femmine in età 10-15 anni) concepiscono (i) il tempo come categoria generale di vita e (ii) il *loro* tempo concreto, sia in senso soggettivo sia in riferimento alla cultura (modi di vita) del contesto sociale in cui vivono (famiglia, scuola, gruppo dei pari, altre realtà a cui appartengono o a cui partecipano).

Basandomi su alcune ricerche empiriche (1), ma estrapolando da esse, vorrei esemplificare il discorso presentando una tipologia dei ragazzi, distinti a seconda del modo in cui percepiscono e organizzano il loro tempo. La tipologia può essere sintetizzata nel modo seguente:

- Gruppo A) *Ragazzi strutturati (o istituzionali)*: sono quelli che percepiscono il tempo come opportunità vincolata dagli agenti socializzativi e organizzano il loro tempo in accordo con tali vincoli. Sono ragazzi che mostrano un certo equilibrio fra tempo dedicato a sé e agli altri, dialogano sufficientemente in famiglia, seguono i programmi scolastici, hanno tempi limitati di gioco e divertimento.
- Gruppo B) *Ragazzi che si programmano*: sono quelli che mostrano un comportamento di maggiore propensione a programmare il tempo, vedendolo non solo come vincolo di conformità, ma anche come opportunità di scelte personali. In questo caso i ragazzi dedicano un tempo maggiore ad attività associative o di gruppo informale finalizzato a certi scopi (gioco, apprendimento, sport, *hobbies*, etc.).
- Gruppo C) *Ragazzi esploratori*: sono quelli che riducono il tempo vincolato (cioè attività scolastiche, studio a casa, ecc.) al minimo possibile, per dedicare il maggior tempo possibile ad attività esplorative dettate in gran parte da motivazioni spontanee e contingenti (un tempo erano legate alla conoscenza del territorio di residenza, oggi sono più legate alle «vie virtuali»). La propensione maggiore è per il tempo speso fuori delle

(*) Università di Bologna, Italia

1 In particolare: cfr. Donati, Colozzi 1997: 234-239 (nonché le ricerche sul campo citate in tale volume).

istituzioni (famiglia, scuola, chiesa, associazioni), per soddisfare i bisogni della curiosità e dell'avventura nel mondo.

- Gruppo D) *Ragazzi destrutturati*: sono quelli che rifiutano i tempi obbligati e in generale sfuggono ai vincoli temporali degli agenti socializzativi. Sono ragazzi che dedicano poco o nessun tempo alle attività scolastiche, né sono occupati in attività lavorative, tantomeno partecipano a forme di associazionismo sociale. Trascorrono il loro tempo in relazioni informali, talora più legati alla parentela, talora più connotati come gruppi amicali, senza alcuna progettualità di lungo termine (*hanging out*), ma spinti da bisogni di sopravvivenza oppure di esibizione e successo nei contesti situazionali in cui vengono a trovarsi.

La distinzione fondamentale passa fra i primi due gruppi e gli ultimi due. I primi due gruppi vivono nel tempo generazionale (dirò più avanti cosa ciò significhi), gli altri due se ne distaccano o lo hanno perduto. I ragazzi strutturati e quelli che si programmano difficilmente o solo marginalmente trascorrono tempo per strada o si abbandonano a modalità irrazionali di vivere il tempo. Al contrario, gli esploratori e i destrutturati sono quelli più inclini a trascorrere tempo per strada o comunque a vivere il loro tempo quotidiano come privo di vincoli e di organizzazione progettuale. Hanno pertanto uno sbilanciamento dal lato del tempo non-protetto.

Questi tipi di ragazzi mostrano modalità di utilizzazione del tempo che sono significativamente correlate con le caratteristiche del loro contesto di vita (i più strutturati e programmati, ad esempio, vivono in famiglie più stabili e frequentano attività associative organizzate, anziché non essere soci di alcuna associazione oppure essere coinvolti solo in gruppi informali di pari).

La distinzione fra “tempo protetto” e “non protetto” sottolinea un punto di vista problematico: se il tempo del ragazzo abbia un grado accettabile di rischio oppure se il rischio non sia accettabile, in quanto diventa un vero e proprio pericolo. Ma da quale punto di vista il tempo è tutelato oppure rischioso (o, ancora, offre opportunità) ?

Questa distinzione può essere giocata dal punto di vista del ragazzo (che cosa è rischioso per lui e che cosa non lo è, e perché) oppure dal punto di vista della società (in particolare, delle agenzie socializzative – famiglia e scuola - e degli apparati pubblici, come quelli giudiziari, sanitari, di polizia, ecc.). Di fatto, è il secondo punto di vista quello che prevale di gran lunga: il tempo non-protetto è quello definito come tale dalle istituzioni che sovrastano il ragazzo, mentre la definizione che ne dà il ragazzo è spesso ritenuta irrilevante, solo presunta e in genere virtualmente ignota. Lo dimostra il fatto che assai raramente gli agenti socializzativi istituzionali si rendono conto che la distinzione fra tempo protetto e non-protetto fa problema anche per il ragazzo: di solito, genitori ed educatori se ne accorgono solo quando il ragazzo è entrato in una condizione di disagio, malessere, difficoltà, devianza, e chiede di essere aiutato. Ma ciò accade, nella stragrande maggioranza dei casi, solo *ex post*. Il bisogno che il ragazzo ha di essere “regolato” nel proprio agire da qualche soggetto significativo a lui esterno, viene spesso ignorato dalle agenzie di socializzazione in quanto bisogno interno e autonomo dello stesso ragazzo, perché gli agenti socializzativi hanno una intrinseca e strutturale tendenza a definire il problema del tempo del ragazzo “da proteggere” in modo auto-referenziale, come problema di controllo esterno alla sua coscienza.

Possiamo introdurre un terzo punto di vista ? Per esempio, quello inter-generazionale ? È quello che vorrei esplorare.

Di fatto, la distinzione tempo protetto/non-protetto assume significati differenti a seconda della semantica della protezione. Le due maggiori semantiche sono quella della protezione come *controllo* e quella della protezione come *promozione*. a) Con la prima accezione, si

intende che il ragazzo è in qualche modo sorvegliato nel suo tempo, ossia è tutelato da agenti esterni, responsabilizzati *ad hoc*, nel quadro di un sistema di garanzie istituzionali, più o meno istituzionalizzanti. b) Con la seconda accezione, si intende invece che il ragazzo viene aiutato a rendere più significativo e utile il suo tempo usufruendo di maggiori autonomie, laddove la società non si limita a sorvegliarlo, ma gli propone percorsi e progetti di crescita personale, interpersonale e comunitaria che lo rendono più autonomo (lo fanno anche i gruppi e le subculture devianti, che proteggono molto efficacemente il tempo dei loro ragazzi).

La prima accezione, pur essendo quanto mai riduttiva, è del tutto prevalente sulla seconda. Ciò avviene non per carenze o per caso, come poi, dirò, ma a motivo di ragioni strutturali e culturali che radicano nei presupposti più profondi della nostra cultura europea moderna e nella corrispondente organizzazione sociale (Foucault 1975). Benché alcuni ritengano che i termini di protezione e promozione siano contraddittori (2), io credo invece che essi possano essere coniugati fra loro in maniera positiva e sinergica. Ed è proprio la prospettiva intergenerazionale che aiuta a vedere come ciò sia possibile, perché è dal punto di vista degli intrecci fra le generazioni che il controllo e la promozione dei ragazzi assume un valore positivo peculiare.

Nella odierna società europea prevale una concezione del *tempo protetto come tempo controllato dagli apparati di socializzazione*, mentre è quasi assente la semantica del *tempo protetto come tempo promozionale agito dagli stessi ragazzi, in relazione agli attori "significativi per loro"*, in un dato contesto. Si fa molto parlare di questa seconda accezione, ma chi ricorre ad essa lo fa il più delle volte in modo paternalistico, perché non crede davvero che i ragazzi possano autoregolarsi. *Prevalgono misure preventive, punitive, repressive, più che promozionali*. Di fatto, bisogna riconoscere che l'accezione di tempo tutelato in quanto promozionale è assai vaga e sfuggente, anche se, in linea di principio, ne è chiaro il senso: far sì che il tempo speso dai ragazzi sia un fattore di crescita umana e sociale, anche autonormativa, e non di dissipazione, anomia e devianza. Ma "promuovere il tempo" è cosa impegnativa e mette in gioco le sicurezze del mondo adulto.

Le difficoltà di definizione del "tempo dei ragazzi" sono legate alla fase del ciclo di vita che il singolo ragazzo attraversa, o meglio al punto di intersezione tra la fasi del ciclo di vita individuale, familiare e generazionale in cui egli si trova. Se per un bambino piccolo il tempo è in gran parte scandito, deciso e regolato dalle agenzie di socializzazione (famiglia, nido e scuola dell'infanzia), quando il bambino entra nella prima adolescenza le cose si fanno più complicate. Perché le agenzie di socializzazione allentano il controllo, ma non sanno come regolare le libertà. Il ragazzo deve acquisire autonomia nello spendere il suo tempo, e lo deve fare negoziando con gli agenti socializzativi. Ma fino a che punto questi ultimi comprendono le sue esigenze e sanno rispondervi?

Da qualche anno si parla di *resiliency*. Questo termine allude al fatto che bambini e ragazzi hanno una loro capacità di riprendersi dopo gli shock provocati da "interazioni dure" con la società (il tema, partito da ricerche inizialmente condotte in Gran Bretagna, è arrivato anche in Asia) (Banaag 1997).

Il fatto è che la prima adolescenza è una fase particolare, sempre più indeterminata e critica nella nostra società, che non ha ancora una tematizzazione *ad hoc*. Essa corrisponde

2 Cfr. Baraldi 2001: 7: "è particolarmente diffuso il tentativo di integrare la promozione della partecipazione sociale con la protezione dei bambini e degli adolescenti. Questo tentativo crea contraddizioni, sia nella cultura dell'infanzia e dell'adolescenza, sia negli interventi concreti rivolti ai bambini e adolescenti: Infatti, mentre la promozione della partecipazione rende necessaria un'attribuzione di autonomia di scelta negli orientamenti, la protezione crea l'idea di una dipendenza dagli orientamenti degli adulti". La ragione per cui Baraldi ritiene che protezione e promozione siano contraddittori, è che egli osserva questi concetti (e sistemi di azioni) dal punto di vista del *framework* comunicazionale del *double bind*, anziché vederle come concrete relazioni sociali che hanno bensì tensioni intrinseche, ma tensioni positive agli effetti dell'apprendimento a superare situazioni di rischio (su queste profonde distorsioni nell'osservazione delle comunicazioni, specie quelle socializzative: cfr. Donati 1991, cap. 7 e 8).

grossomodo all'età di 10-15 anni per i ragazzi/e (un periodo che sta fra la fine dell'infanzia e l'ingresso nell'adolescenza, cui corrispondono tipi di sistemi formativi molto diversi nei vari Paesi). Questa età può essere vista come una “seconda nascita” del ragazzo, per via delle difficoltà legate alla separazione dai genitori e all'acquisizione di una maggiore (verso la piena) autonomia. Occorrerebbe un atteggiamento e una pedagogia di forte attenzione all'agire di prevenzione, quando emergono i primi, piccoli, disagi e i genitori sono ancora disposti ad essere coinvolti in modo profondo. Ma in realtà ciò non avviene, o avviene in misura molto scarsa, perché i ragazzi hanno fretta di crescere e i genitori non li vedono più come bambini.

Le politiche di regolazione del tempo dei ragazzi che vengono adottate sono il più delle volte intese come mere reazioni al disagio e alle difficoltà manifestate. Se si aprono spazi di ascolto, questi spazi presuppongono il riconoscimento di un problema o di un disagio che si è già strutturato, spesso in maniera difficilmente reversibile. Le politiche del tempo dei ragazzi sono il più delle volte rivolte ai ragazzi come categoria a sé, senza coinvolgere i genitori. Tali iniziative cercano di creare spazi *specifici* di aggregazione per i ragazzi, che, oltre ad ignorare sovente le differenze di *gender* (ad esempio ignorano che le ragazze sono meno interessate dei maschi ad attività sportive, mentre si dà per scontato un pari interesse), isolano i ragazzi dalle altre generazioni e producono una differenziazione di tempi e di spazi a carattere segregante. Entra qui in gioco la dimensione generazionale come aspetto cruciale del problema.

Che cosa c'entrano le generazioni ?

Il tempo non è uguale per tutte le generazioni. Non lo è in un duplice senso:

- i) non è uguale all'interno del mondo dei ragazzi perché essi percepiscono sempre più delle distanze da quelli che li precedono e da quelli che li seguono immediatamente; in breve, anche tra le varie generazioni dei ragazzi il tempo è percepito e vissuto in modi molto diversi (si vedano le analisi sui budget time);
- ii) non è uguale fra le generazioni più distanti (cioè fra ragazzi, giovani, adulti e anziani), perché il tempo oggi subisce accelerazioni e decelerazioni assai differenti a seconda della posizione di ogni generazione e quindi acquista un valore e un senso molto diverso per ciascuna di esse.

Per queste ragioni, porre il problema del tempo non-protetto dei ragazzi significa entrare nel problema di come le varie generazioni vivono il tempo *loro proprio* e il tempo di *relazione con le altre generazioni*.

In questo contributo, mi propongo innanzitutto di precisare il concetto di “tempo generazionale” come concetto-guida per politiche del tempo sensibili alle relazioni inter-generazionali.

In secondo luogo, vorrei esaminare gli attuali orientamenti europei verso il tempo dei ragazzi, e le politiche relative; a mio avviso, tali atteggiamenti e politiche sono e restano quanto mai astratti e completamente centrati sul binomio libertà/controllo (*lib/lab*), anziché essere orientati alla costruzione di progetti temporali di senso e alla creazione di contesti di vita omogenei a tali progetti.

A partire da questa analisi, mi propongo di delineare nuovi orientamenti nelle politiche del tempo dei ragazzi che siano basate su contesti “glo-cali” di tempo spazializzato e radicato in una cultura. Infine, concluderò con alcune proposte operative.

Di quale tempo parliamo?

Elaborare un concetto e una politica del “tempo generazionale”.

L'argomento di fondo che vorrei addurre è il seguente. Il tempo dei ragazzi, ovunque si svolga, è “tempo generazionale” e dovrebbe essere riconosciuto come tale. In ogni caso, abbiamo bisogno di ripensarlo in questa chiave: cioè come *tempo specifico dell'intreccio* fra le generazioni, fra la sfera privato-familiare e la sfera pubblica della scuola, e in generale fra i soggetti della comunità che ruotano attorno ai ragazzi. È il tempo che rende riuscita o fallimentare, significativa o vuota, la relazione fra generazioni differenti.

Il dato di partenza che mi sembra opportuno considerare sta nel fatto che gran parte dei disagi, malesseri e devianze dei ragazzi, quali si rivelano in un uso irrazionale, anomico, e non di rado violento del tempo, sono il prodotto del fatto che i ragazzi non si sentono più “generazione”, non appartengono più ad alcuna generazione, non sanno che cosa sia una generazione, non sentono di condividere una vicenda storica comune significativa con un “gruppo sociale di età” che abbia un suo posto nel mondo e – in prospettiva del futuro – una capacità di incidere positivamente sulla società. Questa carenza è alla base delle crisi di identità – sempre più frequenti e profonde – che vediamo esplodere nell'adolescenza e poi nell'età giovanile più matura. Se analizziamo bene la situazione, vediamo che, a partire dalla prima infanzia, al ragazzo vengono a mancare i referenti simbolici e gli strumenti affettivi e cognitivi per costruirsi un'identità generazionale (3). Dobbiamo allora ripensare completamente il tempo dei ragazzi attraverso la chiave interpretativa del “senso generazionale dell'esistenza”.

Spesso, quando si parla del “tempo dei ragazzi” si fa riferimento alle cose che il ragazzo fa: a che ora si alza, se e dove fa colazione, se vede o no la TV, per quanto tempo, se va a scuola, cosa fa lì durante il giorno, a che ora esce, che cosa fa quando ritorna a casa, come spende il tempo extra-familiare ed extra-scolastico, e così via. Questa è l'analisi tradizionale del *budget-time* del ragazzo, che è molto utile in quanto ci consente di ricostruire dei percorsi che danno conto di come il ragazzo vive, e quindi del perché fa certe cose e non altre, perché si comporta in un certo modo e non in un altro, e così via. Ma io non voglio parlare di questo tempo cosificato, reificato. Voglio parlare dei “tempi del ragazzo” in un'altra chiave, cioè nella prospettiva del tempo visto come problema di senso, allorché ciascuno di essi, sin dall'infanzia, si interroga su dove ci porta un certo modo di vivere e di impiegare le opportunità (anche quelle nascoste o solo potenziali) della giornata, della settimana, del mese, dell'anno, della vita che dobbiamo spendere.

Sotto questo secondo aspetto, il tempo è la chiave di ciò che “fa”, che costituisce, una generazione: una generazione esiste se può vivere il “suo” tempo in modo tale da sentirsi effettivamente generata (da qualcuno di cui si ha e si mantiene una memoria) e capace di generare il proprio tempo, quindi di padroneggiare il senso delle cose che si fanno, del perché si fanno, in vista di che cosa si fanno (una generazione non esiste se non c'è un “progetto” intenzionale situato nel tempo). In breve, parlare di tempo dei ragazzi è parlare del loro “senso generazionale”: se e in che misura questo tempo è percepito da insegnanti e genitori, da tutti coloro che si occupano dei ragazzi, e se viene valorizzato oppure negato e rimosso.

La mia tesi è che oggi questo tempo (il “tempo generazionale”) non c'è, anzi viene sempre più ignorato. Benché tutte le figure che ruotano intorno al ragazzo dovrebbero prestare attenzione

3 La crescita di violenza a livello mondiale (dopo l'11 settembre 2001 e la conseguente guerra al terrorismo internazionale) genera nei ragazzi il sentimento di appartenere ad un mondo terribilmente conflittuale, caratterizzato da una lotta perenne, sul quale essi non possono incidere. Le reazioni possono essere di vario tipo: c'è chi reagisce in maniera introversa, interiorizzando la situazione come paura irrazionale e talora come colpa propria (lo fanno i più piccoli, per analogia con quanto succede allorché i genitori litigano in modo acuto e violento e nei figli nasce il sentimento che questi conflitti siano stati causati dai propri comportamenti); c'è chi reagisce in maniera estroversa, manifestando aggressioni e comportamenti violenti (bullismo, vandalismo, piccoli furti, ecc.). Ma, in ogni caso, manca l'identificazione con una generazione che ha un “sogno”, ossia che sente di poter costruire qualcosa di positivo per il futuro.

all'ottica generazionale, il tempo della singola persona viene invece solitamente visto come quello di un individuo a-temporale e a-spaziale, che può stare ovunque e in qualunque modo, ed è omologabile. Ciò è in larga misura il prodotto di distorsioni ottiche prodotte dai processi di globalizzazione.

Vi sono, ovviamente, delle diversità legate ai contesti culturali nazionali. Ad esempio, il problema della tutela del tempo non protetto dei ragazzi è percepito di più nei Paesi mediterranei che in centro-Europa, ma l'interpretazione della situazione è diversa e così pure è differente la reazione dei genitori e insegnanti. Una ricerca empirica ha accertato che la mancanza di supervisione da parte degli adulti sui ragazzi è sentita come problema molto di più in Italia (66%) e in Portogallo (62%) che in Germania (solo 28% sul totale della popolazione), ma le reazioni sono opposte: in Italia e Portogallo la mancanza di supervisione è percepita come *rischio* e pericolo, mentre in Germania è percepita come una *prova* positiva per i figli (4).

Occorre porsi l'interrogativo: perché oggi ritorna in campo il problema del “tempo dei ragazzi”, inteso come analisi e valutazione di come i ragazzi trascorrono il loro tempo quotidiano, tra famiglia, scuola e altri ambiti di vita ?

Le ragioni sono molte, ma il motivo fondamentale sta nel fatto che il tempo speso dai ragazzi, non solamente in contesti extra-familiari ed extra-scolastici ma anche in famiglia e a scuola, *produce sempre meno la loro integrazione sociale*. Nei ragazzi europei crescono la noia e il senso del vuoto, molti vanno in depressione, altri reagiscono con comportamenti devianti, altri si sfogano nella violenza, altri si danno al vagabondaggio, fuggono da casa, e in generale aumentano le quote di ragazzi che possono essere considerati poveri, emarginati e instabili. Ad essi bisogna aggiungere il numero crescente di ragazzi che non si integrano socialmente perché fanno parte dell'esercito dei migranti (frutto di migrazioni internazionali, richiedenti asilo, rifugiati di ogni tipo).

Non è ancora chiaro se il carattere non integrativo del tempo dei ragazzi sia dovuto alla mancanza di tutela sociale oppure sia l'effetto indesiderato di un eccessivo “protezionismo puerocentrico” dei nostri sistemi di regolazione sociale (per esempio il divieto assoluto per i ragazzi in età 11-15 anni di fare anche piccoli lavori o di assumere certe responsabilità in attività di tempo libero)

Per restare sul terreno di ciò che l'Europa produce al proprio interno, possiamo ricordare le principali cause che rendono i tempi dei ragazzi sempre più problematici per loro stessi e per la società. Le difficoltà delle famiglie di gestire in proprio il bambino e il ragazzo, i *suoi* tempi e spazi, a fronte di un tempo di lavoro che esige sempre più energie e attenzioni, e di modelli di vita e di consumo che riservano poco valore alle relazioni interpersonali. C'è il ruolo ormai consolidato della TV come sostituto del genitore, e l'apparire dei nuovi media (video-giochi, internet, ecc.), che prendono sempre più tempo nella vita quotidiana dei ragazzi. Possiamo chiamare tutto questo processi di globalizzazione, società del rischio o quant'altro (Beck 1992). Ma il fatto è che il tempo viene sempre più usato in modo reificato e strumentale, senza essere tematizzato secondo finalità umane.

Le stesse scuole non riescono ad adottare un tempo qualitativo adeguato alle esigenze degli attori in gioco (ragazzi, insegnanti, famiglie, comunità intorno), ma conservano funzioni prevalentemente di controllo sul tempo dei ragazzi, con immagini, aspettative e pratiche di tipo custodialistico e ludico, di *entertainment*, nonostante gli sforzi fatti per organizzare il tempo del ragazzo in senso educativo e socializzativo (Calidoni 1995).

Il mio punto di partenza è che le difficoltà di gestione dei tempi dei ragazzi rimandano ad un quadro di insieme al cui centro sta un fatto: il tempo non è più lineare (come quando andava

4 Cfr. Totman Stride Planning and Research Ltd, *Latchkey Kids. A real issue or imagined ?*, The Forge, Harlington, Bedfordshire U.K., 2001 (research report prepared for Alma Mater Foundation & Philip Morris Institute).

da un punto ad un altro in una sequenza consecutiva, intenzionale, che mirava a qualcosa), ma è diventato circolare (il tempo ritorna ogni giorno, anzi ogni momento, su se stesso, non deve portarci da nessuna parte).

In molti Paesi si cerca di controllare il tempo non-protetto dei ragazzi prolungando l'orario nella scuola. Tale misura è spesso solo il prodotto delle difficoltà dei genitori (impegnati nel lavoro, assenti o lontani) e non fa che alimentare la circolarità priva di senso del tempo del ragazzo. Le esperienze di prolungamento del tempo scolastico sono state fruttuose solo quando si sono rifiutate di essere solo un'estensione, un semplice allargamento, delle attività che si fanno il mattino o comunque negli orari curriculari, perché in tal caso ciò che si produce è solo una ulteriore colonizzazione, passivizzazione, irregimentazione del ragazzo, attraverso un tempo circolare allargato della scuola. Per essere veramente innovativo, denso di significati, utile, il tempo scolastico prolungato deve iscriversi in un altro tempo: io ipotizzo che sia un tempo lineare che, per il ragazzo, significa aiuto a ricostruire una memoria storica e sostegno a progettarsi, a entrare in un mondo simbolico "forte" dove si mette in gioco il futuro del proprio essere al mondo.

I tempi del ragazzo, anche quelli scolastici, sono radicalmente cambiati perché - più in generale - è radicalmente cambiato il senso del tempo, le sue scansioni, i suoi ritmi, le sue durate nel corso della giornata, della settimana, dell'anno, e nei vari ambiti di vita. E come sono cambiati?

Per rispondere, bisogna qui introdurre la nozione di *registri del tempo* (5). Io li distinguo in tre tipi: i *registri interazionali* del tempo sono quelli che considerano il tempo come "evento comunicativo", che dura il tempo della comunicazione, e sparisce con essa, come l'immagine sullo schermo della TV; i *registri relazionali* sono quelli che considerano il tempo come "storia delle relazioni sociali", in quanto riguardano le esperienze che nascono e si sviluppano entro relazioni umane che hanno una loro "durata", e ovviamente possono anche morire; i *registri mitico-simbolici* del tempo sono quelli che considerano la realtà sotto la luce delle cose che non hanno tempo ("mitiche"), che danno un senso "ultimo" alla vita perché sono sentite o immaginate come eterne, ovvero secondo il tempo dei grandi simboli che orientano l'esistenza umana senza essere soggetti alle contingenze del presente. I ragazzi hanno dei miti, anzi è proprio della loro età avere bisogno dei miti (se siano buoni o cattivi, questa è un'altra cosa). Ma il fatto è che, oggi, anche i miti tendono all'ordine dell'interattivo, non dell'ordine di ciò che è archetipo: per dirla in breve, appartengono al genere dei cartoons, dei videogiochi, come delle star dello spettacolo e della musica, non sono le stelle fisse che orientano la vita.

Ebbene, a mio avviso, i tempi dei ragazzi sono fortemente cambiati all'insegna di una precisa direzione di mutamento, segnata dalla crescente prevalenza di *registri interazionali* del tempo (il tempo che dura solo quanto dura una comunicazione) a scapito dei *registri relazionali* (il tempo delle relazioni sociali, che nascono e si sviluppano, e poi muoiono, ma hanno una "durata") e soprattutto a scapito dei *registri simbolici* del tempo (il tempo delle cose che danno un senso ultimo alla vita, il tempo dei simboli che orientano l'esistenza in modo stabile e progettuale). In certi gruppi di ragazzi, il tempo interazionale prevale sul tempo relazionale e quello simbolico fin quasi al punto di annullarli.

In via generale, il tempo dei ragazzi è sempre più interazionale, e solo interazionale, con la conseguenza che viene meno il senso della generazione. Se le politiche del tempo (incluso il tempo prolungato nelle scuole) servisse solo ad accrescere il dominio del tempo puramente interazionale, dovremo aspettarci forme ancora più radicali di crisi dell'adolescenza, dovute alla mancanza di tempo relazione e di tempo simbolico.

In certi ambiti il tempo scorre più in fretta, in altri scorre più lento. In alcuni momenti della giornata è più significativo, in altri sembra inutile. Dove si collocano, in questo quadro

5 Sui registri del tempo: cfr. Donati 1994.

generale, e in termini di rilevanza di senso, i tempi familiari e i tempi scolastici *dal punto di vista del ragazzo* ? I primi sono e rimangono certamente i più significativi (se venisse meno il tempo familiare, il ragazzo non potrebbe più neppure rappresentarsi il senso del tempo extra-familiare, incluso quello scolastico). E tuttavia rimane aperto il problema di come connettere fra loro questi due diversi contesti del tempo, con i loro ritmi, significati, referenze, capacità di incidere sull'identità del ragazzo. Quel che è certo è che, in entrambi i contesti, i bambini e i ragazzi sono ancora troppo passivizzati, anche quando gli adulti dicono di voler applicare una pedagogia non-passivizzante: la ragione è che, quale che sia il metodo seguito per l'educazione, è la natura del tempo – e il bilanciamento fra i suoi registri, interazionale, relazionale e simbolico - che decide se il ragazzo può attivare certe capacità di sviluppo oppure semplicemente si deve conformare e adattare passivamente.

La crescente prevalenza dei registri puramente interazionali (fatti comunicazione provvisoria, superficiale, evanescente) va di pari passo con un altro fenomeno che sta modificando radicalmente i tempi dei ragazzi: il venire meno dei riti di passaggio da un'età all'altra. In passato, i passaggi dall'infanzia all'adolescenza e poi oltre, in famiglia e fuori di essa, erano segnati da riti abbastanza precisi, che seguivano ritmi e modi prevedibili, e a cui erano annessi dei registri relazionali e simbolici forti. Il bambino usciva dalla famiglia dapprima con l'ingresso alla scuola primaria, l'adolescente con l'ingresso alla scuola superiore e l'università. Adesso, c'è piuttosto una confusione del momento in cui il bambino e poi l'adolescente esce dalla famiglia: al punto che cresce dappertutto il numero dei ragazzi e giovani che restano nella famiglia di origine per molti più anni di un tempo. Di norma il bambino dovrebbe "uscire" dalla famiglia nel momento in cui entra alla scuola materna, e l'adolescente quando entra nei gradi superiori dell'istruzione: ma ciò non è detto, non è simboleggiato da nulla, i tempi di uscita-rientro-permanenza sono incerti e confusi. Non c'è consapevolezza di questi *spostamenti dei tempi che segnano dei cambiamenti di età e del loro significato*: bambini e ragazzi sono come parcheggiati, "prestati" alla scuola, e non c'è un rito sociale che faccia ben comprendere il senso dei passaggi e dei loro tempi in funzione di un progetto di vita. Chi potrà conferire questa significatività ?

Evidentemente né la sola scuola, né la sola famiglia. Dobbiamo ripensare a quel soggetto tanto invocato e tanto evanescente che è la comunità, perché è nella comunità che si compiono i riti di passaggio e che il tempo assume un significato generazionale.

Le comunità si sono in gran parte sfaldate e tendono ancora a sfaldarsi, nonostante forti reazioni in senso contrario. Così pure la famiglia è andata incontro ad un processo di notevole disorganizzazione, anche se ora si sente il bisogno diffuso di una certa riorganizzazione. Tutta la vita sociale sembra aver perso, per così dire, il suo principio vitale.

E' come se il tempo girasse a vuoto. Così, se da un lato cresce il bisogno di informalità, dall'altro aumentano anche le rigidità, in un vorticoso gioco che accresce la velocità e la disintegrazione dei ritmi di vita, di ingresso e uscita da un'età all'altra, da una fase della vita all'altra, da una sfera sociale all'altra. Il fatto è che il tempo della comunità è stato tutto "presentificato", si vive il presente senza un passato e senza un futuro. Qual è la responsabilità che ricade sulla famiglia e sulla scuola (anche delle scuole dell'infanzia) per questo modo nuovo di vivere il tempo solo "al presente", solo come tempo di un "quotidiano senza storia" ? Si sente la necessità di trovare nuovi punti di riferimento per stabilire il senso del tempo, i suoi "registri", perché il tempo influenza in maniera decisiva il senso stesso dell'esistenza umana. La quale sarà tanto più piena quanto più c'è compresenza e integrazione fra i tre registri del tempo (interazionale, relazionale, simbolico).

Ciò che sappiamo, o piuttosto dobbiamo re-imparare, è che il ragazzo ha bisogno di un tempo "stabile" e scandito da passaggi attraenti per costruire la sua identità. Ha bisogno di ritmi temporali il più possibile prevedibili e padroneggiabili alla sua scala. La spontaneità, che è essenziale alla crescita e alla maturazione psico-socio-culturale, può essere esercitata - e

meglio esercitata - dentro percorsi stabili e ben ritmati, altrimenti non è più spontaneità, ma caos, disorientamento, incertezza, fluttuazione.

In generale, negli ultimi anni, le risposte dei sistemi formativi degli adolescenti hanno mostrato alcune tendenze che vanno lette in modo critico:

- la scuola ha subito pressioni, interne ed esterne, che l'hanno spinta a diventare una *configurazione di tipo auto-poietico*, cioè l'auto-organizzazione di un "mondo a sé", secondo una linea di tendenza che rischia di accrescere il carattere di sostituzione (anziché di complementarità) che la scuola ha nei confronti delle famiglie (si tratta della cosiddetta auto-referenzialità della scuola), proprio mentre gli insegnanti sono sempre più preoccupati e sempre più impotenti nell'educare i ragazzi;
- i metodi educativi dell'organizzazione scolastica hanno mostrato una spiccata *tendenza alla "neutralizzazione del tempo"*, anziché a problematizzare ed arricchire i propri tempi; in termini di socializzazione, c'è stato un mescolamento di processi di formalizzazione e di informalizzazione dei tempi educativi, che ha fatto perdere molti aspetti contenutistici e di valore, benché abbia prodotto una maggiore espressività e sensibilità emozionale fra i ragazzi.

Di tutto questo c'è una crescente consapevolezza. Ma ciò che manca è un modello alternativo di organizzazione dell'educazione e socializzazione dei ragazzi nel quadro del "tempo della comunità", che sia tale da evitare sul serio le tendenze deleterie appena dette. Ma non è chiaro che cosa il termine "tempo della comunità" possa indicare. Anche perché è proprio il contesto di comunità che è diventato carente e problematico. Si deve allora pensare a percorsi formativi e socializzativi dei ragazzi che siano più aperti alla comunità e meno "specializzati", anche se con elevati contenuti educativi e con mentalità professionalizzante.

La mia proposta è che una chiave importante per questo ripensamento debba essere quella inter-generazionale. Parlare di tempo vuol dire parlare di generazioni che si confrontano: bisogna ripensare alla famiglia, alla scuola, agli altri ambiti di vita dei ragazzi, e ai loro tempi, come problema di relazioni fra le generazioni. Per dirla in breve: *l'ecologia dei tempi dei ragazzi deve essere una ecologia inter-generazionale* (6).

Chiediamoci, ad esempio, perché, mentre i ragazzi trascorrono più tempo quantitativo con i genitori anziché con i nonni, si osserva che essi parlano (dialogano) di più con i nonni che con i genitori. Si potrà dire che i genitori hanno altro a cui pensare (il lavoro, le cose della casa, la preparazione dei cibi, curare l'abbigliamento e l'arredo, e così via), mentre i nonni hanno più tempo per i nipoti di quanto non ne abbiano i genitori dei ragazzi. Ma è evidente che si tratta di una falsa risposta. Ciò che conta per i ragazzi non è la quantità materiale del tempo, ma la qualità che lo caratterizza: per questo con i nonni si aprono, mentre con i genitori dialogano poco e male. Il fatto è che i nonni vivono una qualità generazionale del tempo che moltissimi genitori non hanno. È in queste funzioni di mediazione che la famiglia gioca il valore del tempo generazionale che dedica ai ragazzi (Donati 1993).

Propongo quindi di vedere il problema sotto la seguente angolatura unitaria: i tempi dei ragazzi devono essere considerati in rapporto ai cambiamenti nelle relazioni fra le generazioni. Occorre uscire dalle impostazioni usuali, ormai obsolete e troppo ripetitive, che fanno dei tempi del ragazzo un problema della coppia genitoriale, della scuola e dei servizi intesi come apparati di controllo. Bisogna uscire da una visione "custodialistica", ma senza incorrere nell'idea che *anything goes*, e che i ragazzi possano "sopravvivere meglio da soli"

6 Penso qui all'ecologia dell'infanzia di cui parla Bronfenbrenner 1991.

(non è un caso che gli inglesi parlino di *kids on their own*, al posto dell'espressione americana di "ragazzi con le chiavi di casa in mano", *latchkey children*; le due espressioni, infatti, non sono equivalenti).

In sostanza: il problema dei tempi dei ragazzi è nuovo perché, sotto ogni punto di vista, è radicalmente cambiato il senso di ciò che "fa" una generazione, il senso dei suoi "vissuti", e delle relazioni fra le generazioni (7). I tempi delle transizioni generazionali sono sempre più difficili, e la società fa ben poco per aiutare i ragazzi ad elaborarle. La nostra società spinge ogni generazione, in particolare i più giovani (8), "a far da sé" nel passare da una fase di vita all'altra, ma dobbiamo mettere in discussione questo che, a volte chiamato libertarismo o permissivismo, è in realtà una forma di negligenza e di abbandono.

Le soluzioni dei tempi di vita quotidiana dei ragazzi debbono essere cercati in questo quadro e secondo le seguenti prospettive: i) i ragazzi hanno bisogno di sentirsi generati, ii) i ragazzi hanno bisogno di sentire che possono generare la loro vita e il significato del flusso del tempo che li pervade. Queste sono le dimensioni del senso generazionale che deve esserci sia nei genitori sia negli insegnanti sia negli attori della comunità intorno.

Gli intrecci fra le generazioni che si vengono a produrre nelle società avanzate tendono a erodere ciò che *crea* una generazione, cioè il suo vissuto storico insieme particolare e universale. La grande sfida, nel nuovo contesto, è come costruire un *Heimat*, cioè un ambiente primario di vita, da cui il ragazzo possa acquisire quell'identità primaria che ne farà un "soggetto", non solo in quanto individuo, ma come membro della sua propria generazione. Dal fatto di sentirsi o meno parte di una generazione dipende in gran parte il senso della sua vita, e molti degli aspetti che possiamo indicare come "felicità personale".

Le difficoltà a indirizzare le cose in questa direzione provengono da un processo di globalizzazione, culturale e mass-mediatico, che sfida ogni possibilità di creare nuove comunità come "nuove località", anche se oggi affiora una esigenza diffusa di queste "sfere di vita".

In linea i principio, il tempo prolungato nella scuola *può costruire il senso di una generazione* più di quanto non faccia oggi il tempo privato-familiare, o privato-extrascolastico in generale, che va dissolvendosi nel mero "registro interazionale" (privo di relazionalità e di senso simbolico). *Ma a certe condizioni*. In specifico, ne vorrei sottolineare due:

- a) a condizione che la scuola diventi - essa stessa - un intreccio fra le generazioni (nel più ampio intreccio scuola-famiglia), con il coinvolgimento, nelle attività diversificate del tempo prolungato, anche delle generazioni dei genitori e dei nonni;
- b) a condizione che la scuola offra occasioni di relazioni sociali e comunicative più significative di quelle oggi disponibili altrove, soprattutto di quelle offerte dai potenziali competitori di mercato (come la TV) o da altre sfere sociali puramente evasive, come la sala-giochi all'angolo della strada (è il problema di un nuovo intreccio tra relazioni formali e informali).

Sviluppare una nuova cultura di solidarietà inter-generazionale

Se non si vuole che l'infanzia cresca priva di identità, e che la prima adolescenza diventi il momento in cui il ragazzo cerca solo di sfuggire ai tempi protetti degli apparati istituzionali, occorre che i tempi della giornata esprimano e producano un nuovo *intreccio* fra le generazioni.

7 Dobbiamo completamente modificare il concetto di senso comune di "generazione", quello ereditato dall'Ottocento e reso classico da K. Mannheim: cfr. Donati 1995.

8 Si veda la ricerca storica di Modell 1989.

Le generazioni divengano oggi problematiche, perfino nella loro esistenza storica, perché l'intreccio che dovrebbe collegarle non ha un suo tempo, non riceve l'attenzione temporale dovuta, e si sfalda, si frammenta, entra in fluttuazione e implode. Occorrono iniziative che coltivino i tempi di questo intreccio.

Le nuove generazioni stanno perdendo il senso del tempo storico: i ragazzi non sanno più nulla del passato e non immaginano più un futuro. Lo si vede bene in certi episodi, che non sappiamo se giudicare romantici o drammatici. Qualche tempo fa, in una scuola di Milano, due ragazzi di dieci anni sono fuggiti dalla scuola e non si aveva notizie di loro. La polizia, subito chiamata in causa, li ha trovati sdraiati in un parco ad alcuni km. lontano dalla scuola e dalla famiglia. Si erano stesi lì per sentirsi più vicini, più amici. Segno che nella scuola non si poteva vivere una intensa amicizia. Quando saranno più grandi, probabilmente, "evaderanno" dai tempi della famiglia e della scuola in un altro modo, certamente meno romantico.

Certo non tutto è negativo. Anzi, la crisi generazionale rappresenta anche un momento ricco di nuovi sentimenti, di aperture di possibilità per nuovi intrecci. E' la famiglia che sta cercando affannosamente di mediare fra le generazioni. Ma, nel lungo periodo, non potrà farlo senza che la società, e in particolare la scuola, mostri altrettanto impegno. La scuola deve farsi più sensibile, nella sua organizzazione dei tempi, all'intreccio fra le generazioni, così da costruire un *Heimat* per il ragazzo.

Al momento, negli intrecci inter-generazionali si cerca di far fronte alle carenze e ai vuoti di comprensione e di scambio concreto attraverso l'affetto e una certa buona volontà, ma queste sono risorse e modalità improprie, oltretutto scarse.

Da una situazione come quella che ha sconvolto e sta tuttora sconvolgendo le comunità locali si esce solo attraverso un nuovo patto fra le generazioni, che precisi i diritti e gli obblighi reciproci in rapporto alle mutate condizioni di vita. Ma un tale patto ha delle premesse (condizioni pre-contrattuali) senza le quali il patto non può essere stretto, o verrebbe fatto solo malamente, o sarebbe solo una finzione. Queste premesse rimandano ad una configurazione di reciprocità nelle relazioni familiari, e tra famiglia e scuola, che richiedono riconoscimenti e sostegni pubblici. Implicano un rinnovamento dell'alleanza tra famiglia e società, che coinvolga la scuola. Il patto deve essere orientato ad una ridefinizione del tempo come risorsa che richiede attenzione ai tempi di ciascun attore e delle relazioni fra di essi, in modo da gestire i problemi di ogni generazione in termini di integrazione e differenziazione, di autonomia e solidarietà, di individuazione e creazione di beni comuni fra di esse.

In breve. La società deve porsi il problema di rinnovare l'equilibrio dinamico fra le generazioni mediante opportuni collegamenti fra la sfera privata della famiglia e quella pubblica dello Stato sociale, passando per le sfere intermedie come la scuola. L'intreccio generazionale richiede, per essere configurato in modo fisiologico, precisi impegni da ognuna delle parti in gioco.

Il problema dell'equità inter-generazionale non solleva tanto o soltanto un problema di giustizia pubblica, cioè di che cosa dare a ragazzi, giovani, adulti, anziani nella distribuzione e redistribuzione delle risorse collettive (nazionali o locali) presenti, e di che cosa lasciare alle nuove generazioni o a quelle che devono ancora nascere. Solleva soprattutto *il problema delle relazioni che le generazioni possono e debbono avere fra loro, nel privato e nel pubblico e fra queste due sfere*, nella prospettiva di una società che abbia un progetto decente sul suo futuro.

Che senso ha parlare di maggiori bisogni di un certo gruppo di età, quando tutti gli altri gruppi possono reclamare altrettanti diritti? Non si tratta solo di prendere atto di conflitti di interesse fra generazioni diverse, o di prevedere effetti perversi conseguenti a certe pratiche redistributive. *Si tratta di costruire le solidarietà possibili fra queste generazioni.* E solidarietà ispirate a maggior giustizia in tutti i sensi. Abbiamo bisogno di un quadro di riferimento di lungo periodo che dia alle famiglie un insieme stabile di regole così da permettere loro di attivare migliori relazioni inter-generazionali. Occorre disegnare un nuovo equilibrio

dinamico fra le generazioni, ossia decidere regole ispirate a criteri di equità e nelle loro reciproche relazioni e di dinamismo solidaristico nel tempo.

Lo spartiacque passa di qui: *fra l'investire oppure no sulla famiglia multi-generazionale*, cioè quella che vive di scambi reciproci fra più generazioni, e su una scuola che si orienta all'intreccio fra le generazioni. Il che significa, per il nostro tema, *passare da politiche del tempo (familiari, scolastiche e sociali) che hanno privilegiato i singoli gruppi di età, a politiche del tempo che adottino un approccio trasversale e universale lungo il ciclo di vita delle generazioni*.

Ci si deve chiedere se le decisioni pubbliche e private prestino attenzione a questa prospettiva, oppure no, e quali strumenti possiamo inventare, avuto riguardo alle loro possibili conseguenze volute e non volute.

Se le esigenze dei bambini, degli adulti e degli anziani vengono poste in modo indipendente (irrelato) le une dalle altre, esse non possono che confliggere: ciò che si dà agli uni deve essere tolto agli altri. Il gioco resta a somma zero. Al contrario, il problema inter-generazionale richiede soluzioni a somma maggiore di zero. E' qui che il concetto tradizionale di generazione non funziona più, e bisogna passare ad un concetto *relazionale* di generazione. Non si tratta di trovare - o ritrovare - un equilibrio perduto fra gruppi di età di fronte a risorse che sono diventate più scarse (come il tempo), ma di ripensare ai modi di fruizione e di distribuzione di tali risorse lungo tutto il ciclo di vita, in modo da renderle accessibili a tutte le generazioni secondo scambi fra di esse, e quindi mediante forme flessibili e sinergiche anziché rigide e conflittuali. Se qualcosa di innovativo potrà esserci in futuro, questa sarà la richiesta di un budget per organizzare e valorizzare il tempo intergenerazionale !

Con il venire meno della sequenza tradizionale "crescita-stabilizzazione-declino" fra le età della vita e i correlati ruoli sociali, viene in campo *un nuovo e autonomo significato di generazione* come relazione sociale fra età della vita che hanno ambiti e forme differenziate di esistenza. Ogni generazione deve ora costruire i suoi propri modi di essere attraverso la diversificazione dei tempi che le sono disponibili (attività principale, tempo libero e altre attività), secondo modalità che richiedono una specifica gestione socio-culturale. Questo vale in particolare per la prima adolescenza, nella quale vengono prese dal ragazzo decisioni esistenziali fondamentali (invisibili agli occhi dell'adulto).

Che cosa si può fare di fronte a questo stato di cose ? E' qui che la prospettiva relazionale sulle generazioni risulta assai feconda. Occorre: (i) innanzitutto non ridurre il concetto di generazione a quello generico di un gruppo di età; (ii) e poi non definire la generazione né solo nel privato delle relazioni familiari, né solo nella scuola o nella sfera pubblica (come categorie impersonali di bambini, giovani, anziani, ecc.), ma considerare invece la generazione come *link* fra sfera privata e sfere "pubbliche" collegate.

Quando un ragazzo si chiede "chi sono io ?", può darsi varie risposte. Può rispondere "io sono un ragazzo qualunque", può dire "sono figlio di quella mamma e papà", sono fratello o sorella di Tizio o Caia, sono un alunno di questo o quell'insegnante e così via. E' l'insieme di queste risposte che definisce l'identità del *self* (un'identità, appunto, complessa). Ma queste appartenenze non stanno tutte sullo stesso piano, non hanno tutte lo stesso tipo e grado di significanza: la prima risposta ("sono un ragazzo qualunque") di per sé non è costitutiva di una generazione, è un'identità generica che fa poco senso, tant'è che il ragazzo non la pensa o la pensa per ultima; le appartenenze più significative sono le altre, e sono queste che gli conferiscono un'identità nel tempo-spazio socio-culturale. Ora queste identità non sono né espressive né cognitive: sono simboliche. E solo il tempo dell'intreccio generazionale le può relazionare fra loro in modo da dare al ragazzo una coerenza, un *ubi consistam*, un *Heimat*. L'identità è certamente problematica, ma non bisogna sottovalutare la capacità del ragazzo di elaborarla, qualora sia posto in un *setting* interattivo adeguato.

Una generazione (ogni generazione) è il modo in cui gli eventi storici, pubblici, si ripercuotono sulle relazioni privato-familiari fra discendenti, e nello stesso tempo è il modo in cui la famiglia porta i suoi giochi nella società, risponde creativamente alle sollecitazioni che vengono dall'esterno, produce a sua volta cambiamenti nella società.

Il concetto di generazione non va riferito né al solo privato (relazioni di filiazione e parentali) né al solo pubblico (scuola, lavoro, sicurezza sociale, redistribuzione delle risorse, diritti di accesso ai servizi, ecc.), dal momento che va riferito ad entrambi, ed è anzi una dimensione fondamentale delle loro *connessioni*. Qualcosa devono fare le famiglie nella sfera privata, qualcosa devono fare le istituzioni nella sfera pubblica, e qualcosa devono fare entrambi nelle relazioni *fra* queste due sfere. Il maggior problema diventa quello di come configurare queste connessioni, in modo da renderle più vitali. In via generale si può dire che:

- a) occorre aprire, sia nella sfera privata sia in quella pubblica (incluse le scuole), quella che possiamo chiamare la “*questione generazionale*”: dobbiamo stabilire nuovi accordi - come impegni reciproci - fra le generazioni, proprio attraverso le modificazioni che si producono nelle relazioni familiari;
- b) deve crescere l'impegno *sia* delle famiglie *sia* degli altri attori (stato, mercato, terzo settore) per affrontare assieme il problema generazionale nelle sue connessioni pubblico-private.

Occorre che la ricerca delle soluzioni non si frammenti in politiche anguste centrate solo sulle singole età (come quando, ad esempio, l'infanzia viene spezzettata in prima-seconda-terza-quarta fase, e si adottano iniziative specializzate per ciascuna di esse), oppure su un ciclo di vita semplicemente concepito come un indifferenziato succedersi delle diverse età. Occorre invece guardare ai problemi dell'autonomia e dell'interdipendenza fra le diverse generazioni - come qui definite - in modo tale da attivare circuiti positivi e virtuosi fra le stesse generazioni. Occorre che le soluzioni siano orientate ai problemi dell'intreccio, non a quelli dei singoli attori o dei semplici nodi delle reti inter-generazionali. E per l'intreccio servono delle “terze sfere” diverse dal privato-familiare e dalle sfere istituzionali (per esempio l'iter scolastico-curriculare).

Quali potranno essere i principi ispiratori di una tale svolta ?

Se si deve produrre una nuova “cultura generazionale”, riferita non già al solo corso della vita (cioè all'età sociale) dell'individuo, ma alle relazioni intra e inter-generazionali, si deve necessariamente partire da un presupposto: si deve ricordare che *il termine generazione è un concetto sia temporale sia procreativo*. Le parole-chiave sono qui: tempo, legami, diritti e obbligazioni.

- I) *Una cultura generazionale vive di un proprio “tempo sociale” (che definisce l'età sociale e la sua organizzazione).*

Il tempo delle generazioni è un tempo intermedio fra quello dell'individuo e quello delle istituzioni sociali (9). Se la generazione viene meno come esperienza vitale, cioè come vissuto e come rappresentazione culturale, scompare anche il tempo che le corrisponde. La mediazione fra il tempo individuale e quello delle istituzioni precipita nel vuoto. Questa considerazione ci fa comprendere l'importanza che il senso del tempo, il suo vissuto soggettivo, inter-soggettivo e le sue rappresentazioni sociali hanno per la costruzione di una generazione.

Ripensare la cultura del tempo generazionale vuol dire ripensare alle elaborazioni simboliche che sono necessarie per operare le transizioni nel ciclo di vita individuale e

9 Sul tempo nella vita degli individui e delle istituzioni, ma senza riferimenti alle generazioni, si veda: Cavalli 1993; inoltre Id. 1985.

familiare, o meglio *tra* di essi, ai fini di una migliore gestione delle continuità e discontinuità fra le generazioni (Scabini, Donati 1994).

Il criterio dell'età sociale (generazione nella sfera pubblica) non dovrebbe operare in una maniera del tutto indipendente dalle relazioni che l'età ha con la posizione generazionale in senso specifico (nelle relazioni familiari). Se, ad esempio, ci si chiede: “a 10-12 anni un ragazzo è in grado di spendere il tempo in relazioni amicali non sorvegliate?”, la risposta non può essere in nessun modo univoca o standard: dipende dalla posizione che il ragazzo ha nella famiglia (che tipo di sostegno e di capacità di affrontare i rischi gli offrono le relazioni familiari ?) e dalla posizione che il ragazzo occupa nella rete delle relazioni esterne (che grado di sostegno per un'autonomia responsabile queste relazioni offrono ?). Sappiamo che, visti dai genitori, i figli sono sempre dei bambini. Per la società non è così. La società ha i suoi criteri, legati in primo luogo ai ruoli sociali. Alla domanda precedente non si può rispondere guardando solo alla data biologica o alla etichetta nel certificato anagrafico del ragazzo. Le politiche del tempo rimandano ad una cultura del tempo, che è differente per ogni attore sociale.

II) *Una cultura generazionale vive dei legami sociali di reciprocità.*

La società moderna, si sa, combatte il legame sociale, in quanto lo considera come oppressivo e limitante delle potenzialità individuali. Ma oggi siamo arrivati ad una società che si trova all'estremo opposto. La fine dei legami interpersonali è anche la fine dell'individuo. Abbiamo bisogno di ripensare al senso dei legami sociali, in particolare ai legami fra le generazioni che conferiscono una identità personale tramite il tempo: dedichiamo tempo alla reciprocità fra generazioni ? E poi occorre pensare questi tempi come produttivi di sviluppo umano, e non come occasioni di un semplice «stare assieme» senza alcun scopo. Sul piano organizzativo, c'è chi, come J.C. Kaufman (1993), arriva a parlare a questo proposito dell'esigenza di una “politica del legame sociale” a livello dell'intera Unione europea. L'espressione rimane vaga. Ma l'esigenza è chiara, ed essa rimanda ad un paradigma di relazioni interpersonali e generalizzate che è quello della *reciprocità*, sia *ristretta* alla famiglia-parentela, sia *allargata all'altro generalizzato*.

III) *Una cultura generazionale ha bisogno di esprimere un proprio complesso di diritti-obbligazioni (occorre un patto fra le generazioni, e non solo l'attribuzione di diritti-doveri agli individui - o ai collettivi astratti - distinti per l'età anagrafica).*

La società contemporanea, parlando in generale, ha messo in fluttuazione i diritti-doveri reciproci fra genitori e figli, ma soprattutto quelli fra generazioni discendenti, contigue e non contigue. Si nota una forte obliterazione dei doveri dei figli verso i genitori (alle diverse età) e più in generale delle obbligazioni di una generazione verso quelle ascendenti. In Europa, e anche in Italia, la legislazione ha cercato di rafforzare, ma in generale solo sulla carta, la solidarietà dovuta dai genitori ai figli. Il patto inter-generazionale, sotto l'aspetto giuridico, appare pieno di lacune, vuoti, contraddizioni, che crescono a misura che le relazioni diventano problematiche e/o si rompono. Per migliorare questo stato di cose, bisogna ricordare che i diritti non vengono concepiti in modo fecondo se li si considera come titoli di possesso da parte degli individui, bambini o adulti che siano. I diritti sono relazioni, non cose. Sono regole, definite istituzionalmente, che specificano ciò che le persone possono e debbono *fare l'una in relazione all'altra*. Specie nelle relazioni inter-generazionali, i diritti si riferiscono più *all'agire* che all'avere, cioè a relazioni sociali che possono aiutare oppure ostacolare l'azione di reciproco sostegno.

E' in questo senso che si può parlare di un diritto del ragazzo al “tempo generazionale”, *se e nella misura in cui* significa maggiori opportunità di relazioni inter-generazionali significative.

Partecipazione e cittadinanza dei ragazzi: ma dove, come e per che cosa?

Le attuali politiche del tempo rivolte ai ragazzi nei Paesi della UE sono politiche caratterizzate, oltretutto dall'essere politiche di controllo e custodia più che di promozione, dal fatto che:

- a) privilegiano le condizioni marginali e devianti (i ragazzi “*di strada*”), anziché le condizioni di normalità (i ragazzi che si trovano “*in strada*”);
- b) sono politiche assai più *indirette* del tempo dei ragazzi, che politiche *dirette* del tempo;
- c) sono politiche centrate sulla omologazione dei diritti astratti di cittadinanza adulta individuale, anziché essere politiche che promuovono i tempi di una cittadinanza societaria attiva che consideri i ragazzi come soggetti titolari di propri diritti relazionali e di correlate formazioni sociali.

Vediamo distintamente questi punti.

- a) L'attenzione delle politiche del tempo dei ragazzi, *se e laddove esistono*, sono concentrate sui “ragazzi di strada” che sono tali in quanto poveri, abbandonati, abusati, “separati” dalla famiglia di origine (Ruxton 2000), migranti e rifugiati, e, per tali motivi, potenzialmente devianti. Nelle politiche sociali della UE, viene pressoché ignorato il problema dei “ragazzi in strada”, intendendo con questa espressione quei ragazzi che non sono poveri, abbandonati o “separati”, abusati, discriminati, ma che, pur avendo una famiglia e condizioni materiali di vita sufficienti, non sanno come passare il loro tempo quando non è controllato dalla famiglia e dalla scuola, e perciò “stanno sulla strada” intesa come posizione esposta alla casualità degli eventi, di ciò che accade. Le “strade” possono essere reali o virtuali, nel senso che possono essere materiali e fisiche oppure consistere nella mera comunicazione (si può essere non-protetti anche quando si trascorre il tempo a casa da soli davanti ad un personal computer).
- b) Personalmente, distingo fra politiche indirette e politiche dirette del tempo dei ragazzi: le prime trattano il tempo come variabile derivata, le seconde come variabile indipendente. Sotto questo profilo, si può dire che le politiche del tempo dei ragazzi portate avanti dalla UE sono soprattutto del primo tipo. Nelle misure di politica sociale che incidono sui tempi di vita, il problema prioritario che viene affrontato non è quello del tempo dei ragazzi, ma la loro situazione non protetta in quanto frutto di, “povertà” in senso lato (Unicef 2000), debolezza, malattia, isolamento, abbandono, abuso. Sono tali, ad esempio, anche le politiche dei congedi parentali quando sono concepite per situazioni particolarmente problematiche dei figli, in quanto concedono ai genitori tempo per curare i figli solo in quanto questi ultimi “stiano male”. La filosofia è: il tempo del lavoro dei genitori è prioritario su tutto, esso può cedere spazio a quello speso per la cura dei ragazzi solo in “situazioni particolari”. Le politiche dirette del tempo sono invece tali quando il problema prioritario e la variabile indipendente è il tempo stesso, nel senso che sono orientate a regolare il tempo dei ragazzi e delle persone per loro significative in funzione delle esigenze stesse di avere una vita che dà tempo alle cose importanti e di trascorrere tempo assieme tra generazioni. Questo secondo tipo di politiche del tempo è chiaramente sotto-tematizzato e poco praticato.

- c) Le politiche di *advocacy* dei diritti dei ragazzi sono, in generale, improntate alla omologazione con i diritti individuali e statuali degli adulti. Tali politiche si ispirano a forme di *partecipazione* e di *cittadinanza* dei ragazzi che privilegiano la *istituzionalizzazione* del tempo, ossia una gestione del tempo basata sul binomio libertà/controllo agita dal lato delle istituzioni pubbliche politiche (Hart 1992; Maurizio 2001:7-32), anziché puntare più decisamente su forme organizzative del tempo caratterizzate da iniziative *societarie* basate sul principio di sussidiarietà e solidarietà fra istituzioni politico-amministrative e società civile.

La linea oggi dominante in Europa per tutelare la crescita delle nuove generazioni punta tutto sul riconoscimento di una ampia gamma di diritti individuali che sono configurati sul metro dei cittadini adulti.

Se si esaminano i principali documenti, ufficiali e non ufficiali, si è veramente sorpresi dal fatto che il dibattito sia tutto centrato sul riconoscimento o meno, e sulla estensione, di questi diritti. Il documento elaborato da EURONET (la rete europea dei bambini) (10) “*Una politica per l’infanzia nell’Europa del XXI secolo*”, intitola “Anche i bambini sono cittadini europei”. Si deve certo molto apprezzare l’intento di “costruire un’Europa con e per i bambini”, ma d’altra parte sono evidenti i limiti di un approccio che venga costruito sulla mera estensione – astratta e imitativa - dei diritti tipici degli adulti a coloro che non lo sono (i minori).

Si richiama giustamente il fatto che i minori europei siano “invisibili”. Si dice: i bambini rappresentano un quinto della popolazione europea eppure raramente si richiede la loro opinione ed in genere non li si incoraggia a partecipare allo sviluppo politico. Gli adulti non tengono in considerazione le opinioni dei bambini perché questi non dispongono di potere finanziario o di voto. Si rileva che i bambini sono il futuro, ma, attualmente, costituiscono una priorità politica secondaria, eppure lo sviluppo economico, sociale, politico e culturale dell’Europa dipende dai suoi 90 milioni di bambini. L’UE ritiene importante “avvicinarsi ai cittadini”, ma la voce dei bambini è ascoltata di rado e l’Europa è ancora molto lontana dalla creazione di una “Europa dei Cittadini” in cui i bambini possano esercitare i loro diritti e partecipare in qualità di cittadini a fianco degli adulti. Si rileva che, all’interno dei Trattati sulla UE, l’importanza fondamentale è attribuita al “cittadino in quanto lavoratore” e ciò comporta che gli interessi dell’infanzia non siano tenuti in considerazione nella maggior parte delle aree politiche. La UE si trova però di fronte a nuove sfide che avranno conseguenze sulle vite dei bambini.

Si propone una politica per l’infanzia nell’Europa del 21° secolo ispirata alle seguenti raccomandazioni:

Base Giuridica: Nei Trattati sull’UE dovrebbe essere inserito un nuovo articolo che permetta alla Comunità di contribuire alla promozione e alla protezione dei diritti e dei bisogni dei bambini.

Impatto sull’Infanzia: La Commissione europea dovrebbe garantire che tutte le proposte legislative e le politiche comunitarie siano assolutamente compatibili con il principio dell’interesse superiore del minore, considerato una priorità dalla Convenzione dell’ONU sui Diritti dell’Infanzia.

10 Euronet - La Rete Europea dei Bambini - è un’associazione di reti ed organismi che sostengono gli interessi ed i diritti dei bambini, formatasi inizialmente per fare pressione sugli organi decisionali allo scopo di far includere le tematiche relative all’infanzia nella revisione del Trattato della UE del 1995. Tutti gli organismi coinvolti condividono una medesima preoccupazione, ossia quella che i bambini sono “invisibili” all’interno dell’Europa.

Dotazione finanziaria: Il Parlamento europeo dovrebbe ampliare i bilanci attualmente destinati ai giovani anche ai bambini ed aumentare le risorse finanziarie disponibili per i bambini nelle linee di bilancio generali e nei programmi. La Commissione dovrebbe valutare l'impatto sui bambini e sui giovani delle proposte di Agenda 2000 per la riforma del bilancio della UE e sviluppare le strategie adeguate. La Commissione dovrebbe elaborare e presentare al Parlamento ogni anno una analisi della percentuale del bilancio della UE destinata alle spese per l'infanzia.

Sviluppo dei Programmi di Intervento: Le istituzioni della UE dovrebbero garantire ai bambini la possibilità di beneficiare a pieno titolo dei programmi di intervento della UE esistenti e futuri, compresi quelli relativi ai giovani e all'emarginazione sociale. Il Consiglio dei Ministri dovrebbe adottare il programma Daphne per combattere la violenza sui bambini. La Commissione europea dovrebbe garantire che la discriminazione contro i bambini in quanto gruppo sociale sia oggetto di intervento della UE, in conseguenza dell'introduzione dell'Articolo 13 nel Trattato di Amsterdam. La Commissione e gli Stati membri dovrebbero utilizzare la nuova base giuridica del Trattato di Amsterdam (Articolo K.1) per combattere i crimini transnazionali contro i bambini.

Promozione della partecipazione dei bambini: Le istituzioni della UE e gli Stati membri dovrebbero coinvolgere i bambini e i giovani nei processi decisionali a tutti i livelli mediante dinamiche adeguate e fornire le risorse finanziarie necessarie per tali iniziative.

Far diventare i bambini una priorità politica: La Commissione europea dovrebbe pubblicare una Comunicazione sull'attuazione della Convenzione dell'ONU relativa ai Diritti dell'infanzia. La Commissione dovrebbe sviluppare gli strumenti atti a valutare l'impatto delle politiche macro-economiche sui bambini, prendendo a modello i progressi fatti nella elaborazione delle valutazioni sull'impatto ambientale, sia a livello degli Stati membri che a livello della UE.

Coordinamento della politica: Dovrebbe essere istituita una Unità per l'infanzia che fornisca la guida generale necessaria per le tematiche relative all'infanzia all'interno della Commissione. Le istituzioni e gli Stati membri dovrebbero sviluppare il dialogo con le ONG e con tutte le organizzazioni impegnate a favore dell'infanzia.

I diritti che EURONET rivendica sono i seguenti:

“I bambini hanno il diritto di vivere senza essere vittime di pregiudizio, di emarginazione e discriminazione.

I bambini hanno diritto ad essere riconosciuti cittadini dell'Unione europea mediante una dichiarazione dei loro diritti fondamentali che sia inserita nel Trattato della UE.

I bambini hanno diritto a che i loro bisogni ed interessi siano una priorità nel lavoro delle autorità locali, regionali, nazionali e delle istituzioni europee ed internazionali.

La UE e gli Stati membri hanno il dovere di emendare e proporre una legislazione che rifletta ed applichi pienamente la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia.

Le personalità politiche, i partiti e i gruppi politici hanno il dovere di accordare la priorità ai diritti dell'infanzia nei loro programmi e piani di azione.

Le ONG e gli altri organismi simili hanno il dovere di sviluppare un lavoro di coinvolgimento e di partecipazione con i bambini.

Le ONG hanno il dovere di promuovere i diritti e i bisogni dei bambini con un sostegno attivo che comprenda anche campagne sulle tematiche dell'infanzia nel contesto dello sviluppo dell'Unione europea”.

La lista delle richieste potrebbe, ovviamente, essere formulata in altre maniere simili e allungata (11).

Ciò che a me interessa qui rilevare è che la condizioni dei ragazzi in Europa rivela una situazione di estrema debolezza non solo per i ragazzi poveri ed emarginati, ma anche per quelle che vivono in condizioni di normalità. Al punto che, l'assenza di una promozione di questi ultimi sta ingrossando l'esercito dei ragazzi privi di una sufficiente tutela sociale.

Ma quali sono i mezzi e gli strumenti invocati per una maggiore tutela? Come i documenti sopra citati mostrano, e se si deve stare al loro linguaggio, si tratta essenzialmente di mezzi e strumenti di partecipazione e cittadinanza in senso "politico" che imitano le richieste (e il linguaggio) degli adulti.

Questi sono gli slogan oggi prevalenti a qualunque livello. Si chiedono più partecipazione e cittadinanza dei ragazzi: ma dove, come, e per che cosa?

Ancora una volta il mondo adulto "interpreta" il mondo dei ragazzi, ma lo fa attraverso un'ottica che ha ben poco di veramente "generazionale". Le richieste di partecipazione e cittadinanza, in effetti, corrispondono a realtà alquanto astratte per i ragazzi. Sono mancati e tuttora mancano i mondi vitali dei ragazzi.

Giustamente la quasi totalità degli studi, ricerche e rapporti sui ragazzi in Europa rileva che le attuali politiche sono assolutamente insufficienti nel fornire protezione adeguata al tempo che i ragazzi spendono per i loro consumi, critica l'economicismo e il consumismo della dirigenza della UE, e osserva che la tutela ha avuto e tuttora ha, in prevalenza, un'ottica prevalentemente fisica e sanitaria (giochi, TV, etc.), e tutt'al più psicologica. Si fa notare che poco o nulla della tutela del tempo riguarda il sociale, che non viene toccato specie quando si tratta di intaccare gli interessi del mercato del lavoro, della produzione e del consumo capitalistico degli adulti. Si invocano programmi che accentuino la partecipazione primaria e secondaria di bambini e ragazzi come "comunicazione". Salvo poi dover constatare che tale modello comunicazionale non porta da nessuna parte. Il problema è quello della configurazione di contesti socio-culturali-ambientali che siano adeguati all'età 10-15 anni. Ma ciò non si fa con gli slogan della partecipazione e della cittadinanza politica.

Certamente, il tempo non protetto dei ragazzi è quello in cui essi non hanno una comunicazione significativa e valida con gli adulti. I ragazzi stessi sono spesso, per gli adulti, solo dei "suoni nel silenzio": solo suoni, non già voci umane, le quali risuonano nel vuoto senza ottenere alcuna risposta. Altre volte si tratta di una comunicazione manipolativa da parte di adulti interessati a strumentalizzare i ragazzi in vari modi (12).

11 L'agenda dei "Bambini per l'Europa" recita: "We demand that the European Union listen carefully to the voices of its 90 million children and young people under 18 years of age. We, as Europe's young citizens, are eager to contribute actively to the development and progress of Europe. We want to change the social, political and economic landscape of our Europe. In our Europe every child will be respected and listened to and every child will have the right to participate in the democratic process. In our Europe the Union will be close and accessible to this and future generations of European citizens. We are concerned that the way in which Europe is developing creates real risks for the safety, protection and well-being of its young citizens. Twenty percent of Europe's children live in poverty - despite the countries of the European Union being among the richest in the world. Children's rights to protection from abuse, violence, crime, exploitation and pollution within the European Union are far from guaranteed. The development of the single market has brought some benefits but not enough has been done to make sure that children and young people's specific needs have been taken into account. We urge the politicians and policy makers of our Europe and countries to take action to promote and protect children's rights and treat us equally and with respect.. ("Active citizens - children's choices", Belfast Euronet symposium 28/29 May 1998).

12 Quando dico strumentalizzazione dei ragazzi, penso sia alle forme di abuso affettivo e sessuale, sia alla utilizzazione dei minori per attività devianti e criminali, sia semplicemente per una mera auto-realizzazione dell'adulto.

Ma è un errore, a mio avviso, interpretare e rispondere a queste situazioni con un paradigma puramente comunicazionale. I ragazzi hanno bisogno di relazioni umane e sociali reali, non di mera comunicazione.

L'esperienza italiana della legge nazionale n. 285 del 1997 ("Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza") è stata emblematica di questa linea, che in altri Paesi è stata sviluppata con iniziative differenti, ma corrispondenti ad una filosofia analoga.

Questa legge ha implicitamente preso atto che le iniziative prese dal centro del sistema politico hanno capacità limitate. Essa è venuta dopo la constatazione che le iniziative che hanno cercato di regolare i tempi dei minori con servizi ad hoc mirati a ragazzi devianti e a rischio sono fallite, così come hanno avuto effetti positivi molto limitati le misure di carattere punitivo (penale e amministrativo) adottate negli ultimi venti anni. Con la legge 285 si è cercato di intraprendere un'altra strada: quella di interventi organizzati dalle comunità locali ed esplicitamente sollecitati ad ispirarsi ad una collaborazione fra istituzioni politico-amministrative e soggetti di privato sociale (*welfare mix*). Che cosa ne è sortito ?

Possiamo distinguere le due fasi di attuazione della L'esperienza italiana dei Piani territoriali per l'attuazione della legge 285/97 nei due trienni 1997-2000 e 2000-2002.

Nel primo triennio applicativo 1997/2000, lo sforzo di collegamento e di integrazione tra soggetti diversi, sia di natura istituzionale sia del volontariato e dell'associazionismo, che rappresenta il contenuto più innovativo della legge stessa, si è concentrato su temi che in quella fase sono stati ritenuti prioritari:

- la sperimentazione del progetto "un anno in famiglia" con l'obiettivo di promuovere forme di conciliazione dei tempi per la cura della prima infanzia e il tempo di lavoro, con una particolare attenzione al ruolo paterno e al tema della condivisione della crescita dei figli tra genitori;
- l'intervento di sostegno dei nuclei monogenitoriali e delle scelte di maternità attraverso il contributo di minimo vitale finalizzato all'autonomia socioeconomica di tali nuclei;
- l'avvio di sperimentazioni nell'ambito dei servizi per la prima infanzia, ai sensi dell'art.5 della legge, con la proposta delle educatrici familiari e la creazione di strutture educative in un rapporto di convenzione con soggetti esterni alla pubblica amministrazione;
- la progettazione di interventi finalizzati all'alfabetizzazione scolastica e all'integrazione socioculturale dei bambini e delle bambine stranieri, condivisa tra il Provveditorato agli studi, i quartieri cittadini, il servizio immigrazione e le associazioni di volontariato;
- la promozione di esperienze finalizzate alla conoscenza del fenomeno dei "bambini di strada" gestite dalla *Caritas* o enti filantropici in collaborazione con operatori dei servizi sociali pubblici;
- l'implementazione degli interventi socio-educativi a dimensione territoriale finalizzati alla prevenzione ed al contenimento del disagio sociale tra gli adolescenti;
- la continuità e l'ampliamento di progetti di recupero socio-educativo per gli adolescenti sottoposti a procedimenti penali, attraverso il recupero dell'espressività, dell'identità e di una dimensione sociale non stigmatizzante.

Dalle prime valutazioni dei risultati di tale programma cedo di possano trarre almeno due constatazioni principali.

La prima constatazione è che esiste un *gap* notevole fra le iniziative, assai disuguali per le diverse età: infatti, mentre vi è una presenza abbastanza diffusa di servizi per la prima infanzia, si riscontra invece una carenza diffusa e strutturale di una rete di iniziative e servizi per le famiglie con ragazzi adolescenti in età 10-15 anni. La seconda constatazione è che i progetti e le esperienze sono state condotte in maniera abbastanza frammentaria e pragmatica, seguendo una concezione prevalentemente “comunicazionale” del coinvolgimento dei ragazzi, cioè puntando alla loro partecipazione in termini di incremento della comunicazione pubblica, svaloriizzando le relazioni intersoggettive e di mondo vitale: gli esiti di questa impostazione sono stati quelli di una ancor maggiore incertezza nei loro tempi di vita (Carotti 2001: 135-156).

Il secondo piano programmatico degli interventi a favore dell’infanzia e della adolescenza (triennio 2000/2002) ha solo in minima parte tenuto conto di queste risultanze. Sono stati messi a fuoco altri temi, soprattutto i seguenti:

- la persistenza di un problema di frammentazione delle competenze che rende meno incisiva l’azione progettuale e, di conseguenza, limita l’effettivo godimento dei diritti sociali, educativi e culturali dei ragazzi in quanto ne impedisce una visione organica e globale dei bisogni;
- il calo della natalità come segnale di difficoltà nell’avere figli e nell’allearli;
- il divario tra le generazioni come problema che limita la solidarietà intergenerazionale e provoca la insicurezza dei genitori;
- la necessità di un sistema di interventi capace di attivare le risorse di comunità e le capacità di autorganizzazione dei ragazzi stessi;
- il fatto che l’adolescenza stia diventando una fase evolutiva sempre più complessa e quella maggiormente risulta carente di opportunità formative nel cosiddetto tempo libero (che è poi quello meno protetto).

Partendo da queste osservazioni, si è cercato di promuovere progetti che presentino le seguenti caratteristiche:

- un approccio progettuale globale e organico, ispirato ad una logica di collaborazione tra soggetti diversi;
- la creazione di servizi di aiuto alle funzioni genitoriali, con particolare attenzione all’età della preadolescenza e dell’adolescenza;
- l’attivazione di progetti di comunità, elaborati e gestiti da più soggetti e finalizzati a creare occasioni di crescita per gli adolescenti e le loro famiglie.

In specifico, i contenuti più frequenti dei progetti per pre-adolescenti e adolescenti sono stati rivolti a:

- la facilitazione dell’inserimento scolastico e sociale dei minori stranieri;
- la qualificazione delle opportunità per il tempo libero;
- il sostegno delle famiglie nelle proprie funzioni di cura;
- le discipline sportive come attività educative;

- la vivibilità e la sicurezza degli spazi urbani;
- i percorsi di recupero socio-culturale per ragazzi/e in difficoltà;
- la promozione di forme di autorganizzazione degli adolescenti (13).

Dall'analisi dei progetti, si può affermare che è cresciuta in modo significativo la consapevolezza che, nella tutela del tempo non protetto dei ragazzi, deve avere un ruolo *centrale la famiglia*, quale soggetto educante imprescindibile che va valorizzato e sostenuto in tutte le forme possibili.

Il mondo della scuola è sempre più consapevole del fatto che le fragilità degli adolescenti esigono attenzione, rispetto e strategie educative efficaci in una ricerca costante di collaborazione con le famiglie.

La presenza sempre più frequente di ragazzi stranieri rende più complessa, ma anche più appassionante, la costruzione di percorsi didattici rispettosi delle diversità.

Le associazioni del terzo settore sono state impegnate a costruire rapporti di collaborazione con le istituzioni, i quartieri e le scuole, al fine di arricchire l'offerta formativa e del tempo libero per i ragazzi, nella consapevolezza che solo un sistema di opportunità educative capillari può contrastare fenomeni di isolamento o devianza.

I quartieri sono divenuti un riferimento stabile per la progettazione di percorsi integrati costruiti tramite l'attivazione di risorse proprie e la promozione di competenze, spazi, opportunità provenienti dal contesto territoriale e offerte dalla scuola, dalle associazioni e dai servizi socio-educativi.

Contestualmente, le istituzioni giudiziarie e sanitarie preposte a lavorare sul disagio e le difficoltà sociali dei ragazzi, come i *Centri per la Giustizia Minorile* e l'*Azienda Usl*, sono stati coinvolti a formulare e gestire progetti per inserire i ragazzi in difficoltà in un sistema di relazioni aperto, anziché chiuso e segregante, al fine di elevare le capacità di recupero socializzativo dei ragazzi.

Nuovi orientamenti: creare “contesti glo-cali” di tempo vitale intergenerazionale per gli adolescenti.

Che cosa fare per i ragazzi 10-15 anni relativamente al loro tempo non-protetto nei Paesi europei?

Negli anni 1990, in gran parte dei Paesi della UE, c'è stato un grande fervore di discussioni e proposte a riguardo dell'infanzia e adolescenza, anche a seguito della *Convenzione sui diritti dell'infanzia* approvata dall'ONU nel 1989. Sono sorte numerose associazioni e reti (locali, nazionali e internazionali) di *advocacy* e protezione dei minori. Ma il tema del tempo, e delle politiche del tempo, è stato considerato in modo del tutto marginale.

Due sono gli insegnamenti che possiamo trarre dal dibattito europeo avvenuto nell'ultimo decennio:

- a) primo, il processo di integrazione europea è ancora caratterizzato da una scarsa, e in certi casi nulla, considerazione per i problemi delle nuove generazioni; la UE ha sponsorizzato numerosi *Rapporti* sui problemi dei minori, ma proprio questi Rapporti dimostrano i limiti e le carenze delle politiche sociali attive per i ragazzi adolescenti (prevalgono, da un lato, le misure di cura per la prima infanzia e, dall'altro, quelle per l'inserimento professionale dei giovani);

13 Per un più ampio resoconto: cfr. Moro 2001.

- b) secondo, le iniziative intraprese hanno avuto prevalentemente un carattere di *advocacy* e di rivendicazioni di diritti astratti degli adolescenti, come individui e come titolari della cittadinanza politica, mentre è stata decisamente trascurata l'effettiva sperimentazione di nuove forme organizzative e regolative dei tempi dei ragazzi in accordo con i principi proclamati; solo per fare un esempio, lo slogan della "città a misura dei ragazzi" ha prodotto qualche iniziativa esemplare, ma del tutto precaria nelle sue possibilità di stabilizzazione e diffusione.

La crescita della coscienza dei diritti dei ragazzi non è certo andata di pari passo con la loro effettiva attuazione. La proclamazione dei diritti astratti prevale decisamente sulla effettiva implementazione degli stessi diritti. Manchiamo di stabili Osservatori sulle problematiche minorili, che diano le informazioni utili. Nel processo di integrazione europea è prevalso e tuttora prevale un economicismo imperante, che tratta i minori come oggetto di consumo e di rilevanti interessi economici. In breve, è mancata una *governance* adeguata per quanto concerne i problemi umani e sociali degli adolescenti.

Ma non si tratta solo di questo. Non è solo questione di ritardi e inadempienze. C'è molto di più. C'è, a mio avviso, il fatto che nella UE si è manifestata una profonda deficienza culturale nel modello prevalente di concezione del tempo, e delle politiche del tempo, dei ragazzi.

Le politiche del tempo dei ragazzi sono state politiche assistenziali di inclusione dei ragazzi poveri, emarginati e devianti, non politiche di promozione di contesti sociali in cui i ragazzi possano usare il loro tempo come una effettiva risorsa per una vita più degna di essere vissuta. Occorre partire da queste carenze per capire in quali direzioni sia opportuno orientarsi.

Le carenze possono essere comprese se si introduce una distinzione fra politiche del tempo di tipo *lib/lab* e di tipo *societario*.

Le politiche *lib/lab* del tempo sono quelle che sottopongono il tempo dei ragazzi alla concessione di maggiori libertà in cambio di maggiori controlli ispirati all'uguaglianza di opportunità di autorealizzazione individuale. La loro preoccupazione primaria è quella di far sì che il tempo dei ragazzi sia speso senza che essi siano oggetto di discriminazioni, abusi e strumentalizzazioni, nella supposizione che ciò porti ad un incremento di partecipazione e cittadinanza attiva da parte degli stessi ragazzi. Ma ciò non avviene. Il modello *lib/lab* è, in linea generale, solo un contenitore vuoto per iniziative astrattamente possibili, ma in realtà sempre problematiche.

Le politiche *societarie* del tempo sono invece quelle che, senza ignorare il fatto che il ragazzo vive in un contesto di libertà e controlli, si propone di creare contesti progettuali e finalizzati ad obiettivi, capaci di attivare i ragazzi e coinvolgerli nell'organizzazione della loro vita quotidiana e del contesto comunitario intorno. Ovviamente non viene qui ignorata l'importanza che i ragazzi siano trattato senza discriminazioni, abusi e strumentalizzazioni, e siano educati a valori di uguaglianza e libertà. Ma questa linea ha un carattere più comunitario e meno giacobino della precedente. Essa sottolinea i limiti della via *lib/lab* come via prevalentemente formale, procedurale, pragmatica, e le contrappone una linea basata sul motto secondo cui: "*it takes a village to raise a child*". Il che significa che ritiene prioritario costruire contesti comunitari di vita in cui i ragazzi possano trascorrere il loro tempo protetti da un'intera comunità e non tanto e non solo da agenzie socializzative specializzate, quali sono gli apparati scolastici, i servizi ludici, sociali, sanitari, sportivi, repressivi e correttivi creati *ad hoc* per loro.

Alla luce di questa distinzione, si può dire che i Paesi della UE sono ancora in gran parte attestati sulla linea di politiche *lib/lab* del tempo dei ragazzi, mentre solo in alcune nazioni, regioni o località si possono riscontrare politiche realmente *societarie*. Esempi di politiche societarie sono:

- l'attivazione di un sistema scolastico basato su comunità educative fortemente legate al contesto locale, come in Olanda (Dijkstra, Dronkers 2000), che diventano centri di organizzazione anche del tempo libero dei ragazzi, senza per questo imprigionarli nella scuola;
- le esperienze del tempo scolastico prolungato, ma non curriculare, gestito da genitori e non solo dagli insegnanti (come nelle scuole del Faes, nelle scuole della Federazione provinciale scuole materne di Trento, e altre scuole simili) (Macbeth 1991);
- la creazione di reti di famiglie e/o altre forme associative che organizzano il tempo libero degli adolescenti dando loro piena voce e il massimo della autonomia possibile nel gestire il loro tempo, entro progetti ben definiti (Hirst 1997);
- la creazione di figure come gli educatori di strada, i tutor del tempo libero e in generale il "lavoro sociale di rete" con i ragazzi (Sanicola 1994);
- misure che consentano a genitori, insegnanti, educatori, operatori sociali (sociologi, psicologi, medici, ecc.) di poter disporre di tempi alternativi al lavoro per la organizzazione di attività con adolescenti (14).

Queste esperienze sono caratterizzate dal fatto di attivare i soggetti della società civile come agenti primari per educare i ragazzi ad un buon uso del tempo, rendendo gli stessi ragazzi protagonisti del loro tempo in relazione alle persone significative per loro. Ma ciò implica un cambiamento delle regole del tempo nel mondo del lavoro e delle istituzioni pubbliche. La qualità peculiare che si esige nel cambiamento degli orientamenti è quella di creare contesti inter-generazionali in cui la formazione sia esercitata mediante una progettualità adeguata a coniugare le istanze di libertà, spontaneità ed esplorazione da parte del ragazzo con le sue capacità di interiorizzare, costruire e sperimentare delle norme regolative del tempo significanti in un contesto, che è un contesto di dialogo (o mancanza di dialogo) fra generazioni.

Tali iniziative prendono atto che sono venuti meno i riti di transizione fra un'età e l'altra, e che occorrono dei sostituti funzionali ai modi in cui, nel passato, il mondo adulto segnalava al ragazzo il complesso simbolico normativo che deve regolare i tempi dell'infanzia, dell'adolescenza e della giovinezza. Non si può accettare passivamente la pura e semplice scomparsa di un iter progettuale di maturazione del ragazzo. Occorrono metodologie che, pur favorendo i contatti fra i ragazzi più piccoli e più grandi, non diano ai ragazzi la sensazione di un "eterno presente adolescenziale", e dunque evitino sia la infantilizzazione nel momento in cui il ragazzo si apre alla maturità adolescenziale, sia l'inserimento troppo precoce in ruoli di responsabilità che il ragazzo non sarebbe in grado di sostenere. Si tratta di graduare la transizione dalla prima alla seconda adolescenza (più matura) con un ritmo adeguato di bilanciamenti fra dipendenze e autonomie.

Proposizioni conclusive: i diritti-doveri del tempo generazionale dei ragazzi e la loro implementazione.

14 Questa linea è ancora *in fieri*. Essa dovrebbe costituire una estensione della "filosofia" dei congedi genitoriali ad altre figure (insegnanti, operatori, ecc.) i quali potrebbero essere distaccati dalle proprie funzioni istituzionali per agire "sulla strada" e "nelle strade" (anche virtuali) dei ragazzi, rendendo sempre meno istituzionale, ma più informale ("relazionale"), il lavoro di sostegno degli adolescenti.

Le politiche del tempo dei ragazzi sono state sinora concepite e gestite fra due estremi, quello della specializzazione funzionale e quello di una politica onnicomprensiva e astratta.

- Da un lato, il tempo dei ragazzi adolescenti è stato lasciato in gran parte alle responsabilità delle famiglie e delle scuole, quali agenti funzionalmente deputati alla prima socializzazione; è mancata una tematizzazione del problema a livello collettivo, dell'intera comunità, ove si consideri che famiglia e scuola possono affrontare e trattare solo una piccola parte delle problematiche adolescenziali.
- Dall'altro, le distorsioni inerenti all'uso del tempo da parte dei ragazzi sono state imputate ai processi economici dominati dal mercato e ai fenomeni della globalizzazione, proponendo, come rimedio a tali distorsioni, l'estensione "politica" ai ragazzi di una gamma sempre più ampia di diritti astratti tipici dell'individuo adulto.

Le *Carte*, le *Dichiarazioni* e le proposte di elenchi di diritti dell'infanzia e degli adolescenti da parte di numerosi soggetti pubblici e privati, internazionali e nazionali, sono una prova di questa linea di tendenza. Un esempio è il documento *Recognition of the Rights of the Child in the Charter of Fundamental Rights* elaborato da *Euronet* (The European Children's Network) come proposta per il gruppo di lavoro incaricato di redigere la *EU Charter of Fundamental Rights*.

Personalmente penso che la linea della rivendicazione dei diritti di cittadinanza politica e sociale dei ragazzi sia giusta e necessaria, ma certamente non è né decisiva né sufficiente, perché essa deve fare i conti con i diritti umani, propri dei mondi della vita quotidiana.

Occorre, infatti, che i diritti-doveri siano: (i) resi concreti e specificati in relazione ad ogni età (generazione) e (ii) siano concepiti e gestiti in relazione alle altre generazioni. Una politica del tempo richiede una cultura del tempo, e quest'ultima esiste solo se c'è una comunità che la crea e ricrea.

Sotto questa luce, vorrei sintetizzare in alcune *Proposizioni* i suggerimenti del mio contributo.

- I) I minori hanno diritto a che *il tempo, anche quello trascorso in ambiti non protetti dalle agenzie di socializzazione primaria e secondaria (famiglia e scuola), sia spendibile in contesti adeguatamente attrezzati sul piano formativo.*
- II) Le politiche del tempo dei ragazzi debbono essere concepite e disegnate in modo da *spezzare il circolo vizioso della deprivazione inter-generazionale.* In particolare, i Paesi membri della UE sono tenuti a praticare: a) politiche dei ricongiungimenti familiari dei "minori separati" e migranti; b) politiche di "mediazione familiare"; c) politiche che promuovano iniziative le quali offrano ai ragazzi "di strada" e "in strada" forme di socializzazione del loro tempo, sia attraverso il tempo prolungato (ma non curricolare) della scuola, sia attraverso la costruzione di comunità, reti e centri sociali *ad hoc* che coinvolgano il più possibile gli agenti socializzativi primari (famiglie, insegnanti, educatori) e soggetti di società civile; d) politiche che rivisitino i diritti al lavoro minorile, prevedendo forme di regolazione sociale che promuovano le esperienze positive che i ragazzi possono fare in contesti lavorativi protetti, utili anche all'acquisizione di un'autonomia psico-culturale ed economica che eviti l'esclusione sociale, sapendo coniugare tali esperienze con la formazione scolastica e con la partecipazione ad ambiti associativi adatti alla loro maturazione.
- III) Nelle politiche del tempo di vita quotidiana dei ragazzi *deve essere adottata un'ottica inter-generazionale.* I contesti in cui i minori spendono il loro tempo debbono avere una caratterizzazione inter-generazionale, ossia debbono favorire il più possibile l'incontro e

l'intreccio fra le generazioni. I provvedimenti sia legislativi sia amministrativi devono agire con metodologie che promuovono la realizzazione dei diritti dei ragazzi in un contesto di sinergia fra le generazioni. In concreto, si deve: rafforzare la presenza dei genitori nelle istituzioni formative; sostenere la presenza di figure tutoriali, non solo adulte, ma anche di altre generazioni, inclusi quelle di ragazzi con età superiore ai ragazzi da sostenere; favorire la creazione e organizzazione di associazioni di ragazzi, con la presenza attiva di genitori e adulti sensibili e preparati all'interazione con i ragazzi.

In linea generale, le politiche del tempo dei ragazzi debbono orientarsi a favorire una comunicazione quantitativamente adeguata e qualitativamente qualificata fra le generazioni, sia fra generazioni verticali sia fra generazioni orizzontali. Il primo compito che il mondo adulto ha è quello di aiutare i ragazzi a comprendere perché e come il tempo sia una risorsa per loro, quando essi non ne hanno la consapevolezza, quando non tematizzano il tempo e non lo configurano in modo progettuale. Il tempo è una risorsa scarsa e non illimitata per tutti, e occorre sapere perché e come se ne deve fare un uso significativo nella vita quotidiana.

Riferimenti bibliografici

- Banaag C.G. Jr. 1997, *Resiliency. Stories Found in Philippine Streets*, Manila: AusAID-Unicef.
- Baraldi C. 2001, "Il significato della promozione della partecipazione sociale di bambini e adolescenti", in Id. (a cura di), *I diritti dei bambini e degli adolescenti. Una ricerca sui progetti legati alla legge 285*, Roma: Donzelli.
- Beck U. 1992, *Risk Society. Towards a New Modernity*, London: Sage.
- Bronfenbrenner U. 1991, *Intergenerational Relationships and Cross-National Development: An Ecological Perspective*, Konstanz Symposium, University of Konstanz.
- Calidoni P. 1995, "Diversificazione della domanda, flessibilità della risposta. Contributo del gruppo di ricerca-formazione sul prolungamento", in *Il Quadrante Scolastico*, 64, Marzo.
- Carotti S. 2001, "La metodologia degli interventi", in Baraldi C. (a cura di), *I diritti dei bambini e degli adolescenti. Una ricerca sui progetti legati alla legge 285*, Roma: Donzelli: 135-156.
- Cavalli A. 1993, "La categoria del tempo in Simmel: una lettura sociologica", in *Aut Aut*.
- Dijkstra A. B., Dronkers J. 2000, "Between Private Delivery and Central Regulation. Governance and Choice in Education: The Dutch Case", in Peschar J.L., van der Wal M. (eds), *State, Market and Civil Society: Models of the Future of European Education*, Lisse: Swets & Zeitlinger Publ.
- Donati P. 1991, *Teoria relazionale della società*, Milano: Angeli.
- Donati P. 1993, "Le nuove mediazioni familiari: le "relazioni invisibili" portatrici di nuovi diritti", in Donati P. (a cura di), *Terzo Rapporto sulla famiglia in Italia*, Cinisello Balsamo: Edizioni San Paolo.
- Donati P. 1994, "Tempo Sociale, famiglia e transizioni", in Scabini E., Donati P. (a cura di), *Tempo e transizioni familiari*, "Studi interdisciplinari sulla famiglia", 13, Milano: Vita e Pensiero.
- Donati P. 1995, "Il malessere generazionale della famiglia: dove va l'intreccio fra le generazioni?", in *Quarto Rapporto sulla famiglia in Italia*, Cinisello Balsamo: Edizioni S. Paolo.
- Donati P., Colozzi I. (a cura di) 1997, *Giovani e generazioni. Quando si cresce in una società eticamente neutra*, Bologna: Il Mulino: 234-239.
- Foucault M. 1975, *Surveiller et punir: naissance de la prison*, Paris: Gallimard.

- Hart R. 1992, "Children's Participation: From Tokenism to Citizenship", in *Innocenti Essays*, Florence, 4.
- Hirst P. 1997, *From statism to pluralism. Democracy, civil society and global politics*, London: UCL Press (It. Trad. 1999, *Dallo statalismo al pluralismo. Saggi sulla democrazia associativa*, Torino: Bollati Boringhieri).
- Id. (a cura di) 1985, *Il tempo dei giovani*, Bologna: il Mulino.
- Kaufmann J.C. 1993, *Célibat, ménages d'une personne, isolement, solitude. Un état des savoirs*, Commission des Communautés Européennes, Bruxelles, Octobre.
- Macbeth A. 1991, *Faes. A Parent-Teacher Educational Structure*, European Parents' Association, Brussels.
- Maurizio R. 2001, "Bambini e adolescenti: quale partecipazione?", in *Cittadini in crescita*, 1: 7-32.
- Modell J. 1989, *Into One's Own: From Youth to Adulthood in the U.S. 1920-1975*, Berkeley-Los Angeles: University of California Press.
- Moro C. A. (a cura di) 2001, *Non solo sfruttati o violenti. Bambini e adolescenti del 2000. Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, Presidenza del Consiglio dei Ministri, Firenze: Edizioni Istituto degli Innocenti.
- Ruxton S. 2000, *Separated Children Seeking Asylum in Europe: A Programme for Action*, Centre for Europe's Children, Glasgow.
- Sanicola L. (ed.) 1994, *L'intervention de réseaux*, Paris: Bayard Editions.
- Scabini E., Donati P. (a cura di) 1994, *Tempo e transizioni familiari. Studi interdisciplinari sulla famiglia*, 13, Milano: Vita e Pensiero.
- Unicef 2000, *Los ninos pobres en las naciones ricas*, Centro de Investigaciones Innocenti, Florencia, "Innocenti Report Card", 1, June.