



# Cittadini in crescita

*Editoriale: Bambini e democrazia*

- *Nuovi media, culture e compiti dell'educazione*
- *Problemi e potenzialità nella ricerca sociale con i bambini*
- *Rapporto tra generazioni e prospettive educative*
- *Interviste a Gøsta Esping-Andersen ed Edoardo Winspeare*
- *L'anno europeo della lotta alla povertà e all'esclusione sociale*
- *Il rapporto delle ong italiane al Comitato Onu sui diritti del fanciullo*
- *Una nuova legge regionale dell'Emilia-Romagna per le giovani generazioni*
- *Dalla parte dei "cittadini in crescita"*
- *Sintesi critica del nuovo General comment sulla CRC del 1989*
- *Seminario europeo sui servizi educativi per la prima infanzia;*
- *Conferenza delle Regioni europee su conciliazione famiglia-lavoro;*
- *Convegno nazionale sui servizi educativi per l'infanzia;*
- *V Congresso Cismai*
- *Rassegna normativa*





Dipartimento per le Politiche  
della Famiglia



Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali  
Direzione Generale per l'inclusione e i diritti sociali  
e la responsabilità sociale delle imprese (CSR)



## Cittadini in crescita

nuova serie, 2/2010

Pubblicazione registrata presso il Tribunale di Firenze il 15 maggio 2000 (n. 4965)  
ISSN 1723-2562

**Direttore responsabile** Roberto Marino

**Direttore scientifico** Francesco Paolo Occhiogrosso

**Condirettore scientifico** Valerio Belotti

**Comitato di redazione** Roberto Marino, Francesco Paolo Occhiogrosso, Valerio Belotti,  
Donata Bianchi, Adriana Ciampa, Salvatore Me, Piercarlo Pazè, Maria Teresa Tagliaventi, Pierpaolo Triani



**Istituto degli Innocenti**  
Piazza SS. Annunziata, 12 - 50122 Firenze  
n. verde 800 435433  
www.minori.it - cnda@minori.it

**Area documentazione, ricerca e formazione** Aldo Fortunati

**Servizio documentazione, editoria e biblioteca** Antonella Schena

**Redazione** Roberta Ruggiero, Donata Bianchi, Anna Buia, Barbara Guastella, Tessa Onida

**Supporto tecnico-organizzativo** Maria Bortolotto

**Realizzazione editoriale** Caterina Leoni, Paola Senesi

**Progetto grafico e impaginazione** Barbara Giovannini

**Stampa** Litografia IP, Firenze - settembre 2010

**Hanno collaborato al numero** Lorenzo Grandi, Elisa Iacchelli, Caterina Satta

Questa pubblicazione è stata realizzata dall'Istituto degli Innocenti nel quadro delle attività del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza.  
Tutta la documentazione prodotta dal Centro nazionale è disponibile sul sito web [www.minori.it](http://www.minori.it)  
La riproduzione è libera, con qualsiasi mezzo effettuata compresa la fotocopia, salvo citare la fonte.

# Cittadini in crescita

nuova serie  
2 | 2010

## EDITORIALE

- 3** Bambini e democrazia  
*Valerio Belotti*

## APPROFONDIMENTI

- 5** La screen generation: media, culture e compiti dell'educazione  
*Pier Cesare Rivoltella*
- 10** Dare voce alle voci dei bambini. Pratiche e dilemmi, trappole e potenzialità nella ricerca sociale con i bambini  
*Allison James*
- 26** Rapporto tra generazioni e prospettive educative  
*Pierpaolo Triani*

## INTERVISTE

- 32** Le buone politiche sociali cominciano dai bambini  
Intervista a Gøsta Esping-Andersen a cura di *Adriana Ciampa* e *Valerio Belotti*
- 36** Bambini sotto il Celio Azzurro: un percorso di intercultura  
Intervista a Edoardo Winspeare a cura di *Fabrizio Colamartino* e *Marco Dalla Gassa*

## POLITICHE PER L'INFANZIA E L'ADOLESCENZA

- 41** L'Europa unisce le forze per combattere la povertà e l'esclusione sociale  
a cura della *Divisione II Politiche per l'inclusione e la promozione della coesione sociale del Ministero del lavoro e delle politiche sociali*
- 48** Il secondo rapporto delle ong italiane al Comitato Onu sui diritti del fanciullo  
*Arianna Saulini*
- 54** Una nuova legge regionale dell'Emilia-Romagna per le giovani generazioni  
*Gino Passarini*
- 59** Raggiungere gli irraggiungibili. Andare "verso" per accompagnare la nascita e la genitorialità  
*Lorena Milana e Raffaella Scalisi*
- 64** Una bussola per i consigli dei ragazzi  
*Valter Baruzzi*

## POLITICHE INTERNAZIONALI

- 69** Partecipazione, non solo protezione. Sintesi critica del General comment no. 12 sulla Crc del 1989  
*Roberta Ruggiero*

## EVENTI

- 77** Il Seminario europeo sui servizi di educazione e cura per la prima infanzia e promozione dell'inclusione sociale  
*Alessandra Gerbo*
- 81** La Conferenza delle Regioni europee su conciliazione famiglia-lavoro  
*Barbara Guastella*
- 85** XVII Convegno nazionale servizi educativi per l'infanzia. I diritti delle bambine e dei bambini  
*Donata Bianchi*
- 89** Crescere senza violenza: politiche strategie e metodi. Alcune riflessioni sul V Congresso Cismai  
*Morena Tartari*

- 92** RASSEGNA NORMATIVA a cura di *Tessa Onida*



Sommario

cic



Le immagini presentate in questo numero sono di **KATIA MARIANI**, vignettista, illustratrice, pittrice e rinomata barman in uno dei più popolari locali di Firenze, la città dove è nata e vive. Dal 1998 realizza le sue vignette per il sito “Tempi e spazi” del Comune di Prato (<http://www.tempiespazi.it/>); per anni ha collaborato con il giornale *l'Altra città* di Firenze. Tra i suoi lavori più significativi, alcune campagne di sensibilizzazione sui temi della violenza alle donne e della maternità consapevole promosse dalla Commissione pari opportunità della Provincia di Firenze.

Al precariato, al lavoro femminile e alla conciliazione dei tempi di vita e di lavoro ha dedicato molte tavole, alcune delle quali raccolte in *È un bel lavoro* (2005) e *Equilibrio precario... ansia fissa* (2008). Sue vignette sono state pubblicate nell'antologia *Un ci resta che ridere. Dizionario dei vignettisti toscani* (2008).

# BAMBINI e DEMOCRAZIA



Valerio Belotti

Si pensi quanto poco la nostra società si interroga su cosa pensano i bambini della città in cui vivono, della loro scuola, degli interventi sul “bene pubblico” che gli adulti fanno e che hanno grosse ripercussioni sulla loro vita quotidiana. Che cosa vogliono i bambini, come vivono le loro esperienze e come è possibile creare le condizioni perché anche loro partecipino alle riflessioni e alle decisioni che li riguardano. Nei loro modi, con i loro “cento linguaggi”, con i loro saperi non per questo meno importanti di quelli adulti.

Non basta essere genitori, parenti, portavoce e operatori dell'infanzia per comprendere fino in fondo come i bambini vivono la loro esperienza quotidiana. Come non bastava essere padri, mariti, medici o religiosi per comprendere fino in fondo e in modo opportuno cosa significava un tempo essere donna e partecipare alla costruzione delle condizioni di superamento della marginalità sociale e politica in cui da secoli le donne erano costrette a vivere. Non si tratta di un paragone inopportuno, visto che una delle prime riflessioni più importanti sul riconoscimento sociale della soggettività dei bambini nasce proprio all'interno dei movimenti delle donne.

NON TI SPORCARE!

NON CORRERE

NON URLARE!

NON TI ARRAMPICARE  
IN ALTO!



È per questo che, nel numero della rivista che avete tra le mani, abbiamo voluto dar risalto alla recente diffusione della versione italiana dell'interpretazione, da parte del Comitato Onu sui diritti del fanciullo, dell'articolo della Convenzione Onu sui diritti del fanciullo del 1989 (di seguito Crc) dedicato all'ascolto e alla partecipazione. Uno dei temi più sensibili dei diritti dei bambini, almeno in Italia, in cui questo riconoscimento stenta a "prender

piede". Eppure si tratta di un aspetto cruciale su cui si misura il gradiente di democrazia di un Paese, se si è convinti, ma come si potrebbe non esserlo, che anche i più piccoli sono dei cittadini. E che quindi il loro punto di vista va tenuto in considerazione, va ricercato e sostenuto: in famiglia, a scuola, nei gruppi formali e informali, nella pratica sportiva, nell'associazionismo, nei quartieri, nelle città, nelle procedure giudiziarie e amministrative.

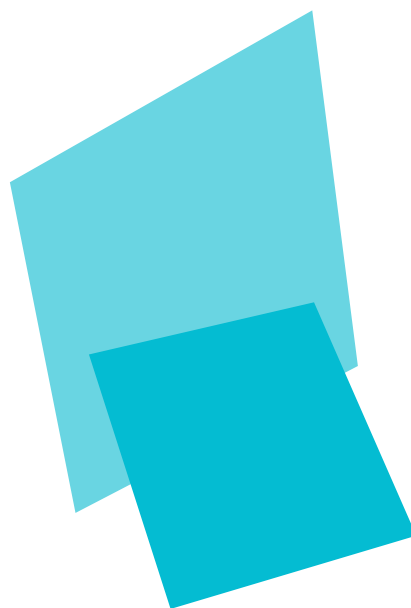
Eppure, generalmente non è così. I bambini sono diventati in questa seconda modernità un bene così prezioso per i loro genitori e per la società, che si è diffusa l'idea che l'infanzia debba essere sempre più protetta e isolata dai fatti del mondo adulto. Si tendono a circoscrivere gli spazi per i bambini in luoghi adatti solo ai bambini (e a chi li segue o accudisce), separandoli di fatto dagli spazi dedicati agli adulti. I giovanissimi vivono gran parte del loro tempo in strutture chiuse, appositamente a loro dedicate, come le scuole, le palestre, le piscine, le aule attrezzate per i diversi corsi di musica piuttosto che di danza, i centri sportivi di calcio o di pallavolo. Nelle città si disegnano sempre più spazi in cui vivono gli adulti senza i bambini (luoghi di lavoro, strade, piazze e centri cittadini) e i bambini con pochi adulti.

Specialmente nel nostro Paese. Mentre in diversi Paesi europei, per rimanere nel vicinato, questi processi di "privatizzazione" sono con-

trastati da specifici interventi pubblici rivolti alla promozione e alla partecipazione sociale e comunitaria della cittadinanza dei bambini, in Italia queste esperienze sono circoscritte, rimangono patrimonio di tante piccole realtà locali che nascono e che terminano rimanendo invisibili ai più. Non facendo storia, non intaccando la cultura diffusa della "privatizzazione" sempre allarmata dal panico morale mediatico delle violenze sui bambini o del bullismo dei ragazzi che, se pur presenti, non sono certamente da prendere come elementi emblematici e intrinseci alla vita quotidiana dei bambini. Tutt'altro.

Basta scorrere i diversi piani d'azione governativi e gli interventi attuati nelle Regioni in questi anni per capire come l'intenzionalità pubblica sia rivolta in questo settore prevalentemente alle attività di protezione e di tutela. Come se i bambini fossero un bene da preservare per il futuro e non dei soggetti e degli attori che vivono e che potrebbero vivere a pieno titolo – come qui ci ricordano Rivoltella e Triani –, già oggi e non solo domani, il loro diritto a essere ascoltati, a dire la loro, a partecipare alla costruzione di una vita quotidiana più a loro misura.

Una declinazione dell'intenzionalità pubblica così assorbente e attuale che anche oggi, in vista di un prossimo varo di nuove politiche nazionali, si deve pensare, ancora una volta, a un'occasione persa.



## La SCREEN GENERATION: media, culture e compiti dell'EDUCAZIONE



Pier Cesare Rivoltella



Negli ultimi tempi si registra un incremento della produzione di discorsi pubblici secondo i quali il consumo di media digitali e il rapporto con le nuove tecnologie della comunicazione starebbe disegnando il profilo di una identità generazionale completamente differente da quella degli adulti.

Sinteticamente, questa identità viene descritta con le parole di Marc Prensky (2001) parlando dei più giovani in termini di «nativi digitali» e contrapponendo alle loro modalità di consumo quelle degli adulti, gli «immigranti digitali». I primi tra i media digitali ci sono nati e quindi sono cresciuti utilizzandoli per comunicare; i secondi hanno dovuto descrivere un percorso di “conversione” a essi imparando a convivere.

Il dato è interessante, perché indica come Internet e il telefono cellulare siano venuti modificando la loro funzione all'interno del sistema sociale. Almeno fino al 2005, infatti, si guardava alle “nuove tecnologie” come a dispositivi sicuramente importanti nella vita individuale e sociale dei giovani, ma ancora in un certo senso periferici. Se guardiamo alla ricerca prodotta in

**Le nuove tecnologie sono migrate dentro le nostre vite, le costituiscono dall'interno, rappresentano delle «macchine sociali» che funzionano da significativi quanto ordinari mediatori del nostro rapporto con il mondo e con gli altri**

Italia è facile confermare questa sensazione. L'interesse iniziale (Bertolini, 1999; Rivoltella, 2001) è per il mondo Internet, di cui si colgono le potenzialità soprattutto in relazione alle pratiche dei più giovani, ma ragionando ancora su percentuali di consumo e spazi tutto sommato circoscritti nella vita della persona: «Non si può prevedere quale sarà lo sviluppo di Internet nelle famiglie nei prossimi anni, ma numerosi elementi suggeriscono che il suo utilizzo si allargherà fino a trasformare Internet in uno strumento di massa» (Bertolini, 1999, p. 33).

La ricerca *Mediappro*, che nel biennio 2004-2005 indaga l'appropriazione mediale degli adolescenti europei, già fa registrare un'estensione

del proprio sguardo: a Internet si aggiungono i videogiochi e il telefono cellulare. Il ruolo della tecnologia nella vita dei soggetti viene definendosi in modo più chiaro: nel volume che rende conto della parte italiana della ricerca (Rivoltella, 2006a) si parla di una «screen generation» contraddistinta dal fatto di relazionarsi con una molteplicità di schermi e segnata dalla presenza importante del telefono cellulare.

Proprio sul cellulare si sposta

l'attenzione negli anni successivi. Penso al bellissimo lavoro di Caron e Caronia (2005), che ridefinisce le culture giovanili nei termini di vere e proprie «culture mobili», con quel che ne consegue dal punto di vista educativo (venire meno della casa come luogo principale del consumo, maggiore difficoltà di controllo educativo, più alta esposizione al rischio), ma anche a una ricerca condotta per conto dell'osservatorio Massmedia-Minori (Brancati, Ajello, Rivoltella, 2009) in cui l'attenzione viene portata sul telefono cellulare come strumento di riarticolazione delle relazioni intergenerazionali all'interno della famiglia.

In questi ultimi studi allo sguardo sulle tecnologie come elementi importanti ma non centrali della cultura attuale si sostituisce la chiara percezione che esse sono migrate dentro le nostre vite, le costituiscono dall'interno, rappresentano delle «macchine sociali» (Scanagatta, Segatto, 2008) che funzionano da significativi

quanto ordinari mediatori del nostro rapporto con il mondo e con gli altri.

Questa centralità è ribadita (e rilanciata) da una parte dalle iniziative del Miur per l'innovazione della scuola (tutte segnate dalla necessità di produrre il cambiamento attraverso le nuove tecnologie proprio in relazione al fatto che esse hanno già modificato il sistema sociale e che quindi la scuola non può accusare ulteriori ritardi), dall'altra dalla crescente esposizione che il tema della «diversità» dei più giovani sta ottenendo anche sulle pagine dei giornali, con due principali accentuazioni: da una parte quella di chi sostiene che questo sia il futuro e non abbia senso aspettare ancora per inseguirlo; dall'altra quella di coloro che invece tendono a dire che la serietà è nel passato e che in qualche modo occorrerebbe provare a recuperarlo.

Cerchiamo di capire meglio in cosa consista questa «diversità» e che cosa comporti per la scuola.

#### Ecologie mediali e culture giovanili

Un recente studio (Ito et al., 2010) condotto da un'équipe di ricercatori dell'Università di Stanford consente di comprendere bene quale sia lo spazio che oggi i media digitali (in particolare il telefono cellulare e gli applicativi «sociali» della rete, come *Facebook* e i servizi di instant messaging) occupano nella vita dei più giovani. Tale spazio si lascia comprendere in termini di partecipazione, di nuove modalità di accesso e di definizione dello spazio pubblico, di altrettanto nuove modalità di apprendimento, infine in relazione a un sistema di competenze (*literacy*) anch'esse nuove rispetto a quelle degli adulti.

La questione della partecipazione è centrale. «Persino i giovani che non posseggono un computer e un accesso a Internet a casa partecipano di una cultura condivisa dove i nuovi media sociali, la distribuzione dei media digitali e i contenuti che con essi si possono produrre costituiscono uno spazio comune tra i loro coetanei e nei loro contesti di scuola quotidiani» (Ito et al., 2010, p. 30). Grazie ai media digitali i ragazzi stanno insieme, postano messaggi, condividono i loro gusti e le loro passioni, si scambiano link (*hanging out*). Attraverso queste pratiche, aggirano le proibizioni degli adulti (*work around*) e creano dei canali di



comunicazione “liberi” in cui possono esprimere i loro bisogni e dare spazio alla loro sensibilità (*back-channels*). Così i social media diventano qualcosa di molto importante per sviluppare e mantenere amicizie, nonché per vivere la loro intimità. E qui occorre sfatare uno dei miti circolanti sulle giovani generazioni<sup>1</sup>: queste relazioni mediate nello spazio del social network non sono sostitutive di quelle dirette, semplicemente ne costituiscono un prolungamento. I ragazzi ricorrono ai media quando sanno che non avrebbero altri mezzi per continuare a rimanere in contatto: «l'online e l'offline non sono mondi separati, sono semplicemente situazioni differenti all'interno delle quali entrare in contatto con gli amici e i pari» (Ito et al., 2010, p. 84). Nel social network condividono i loro interessi e costruiscono la loro identità. *Facebook* o *MySpace* (quest'ultimo più in Usa che in Europa) svolgono tre principali funzioni: quella di rubrica (consentendo ai soggetti di ricordarsi di tutti gli amici con cui sono in contatto), di controllo di chi può accedere a determinati contenuti e chi no, infine di rappresentazione del proprio status e della propria identità. In questo senso il social network svolge anche una funzione, per così dire, “educativa”: costringe, infatti, i ragazzi a considerare le loro relazioni, a valutare se e come le loro decisioni possono produrre effetti sugli altri. Quando devo stabilire la classifica dei miei *top friends* mi devo porre tutta una serie di questioni che mi consentano di non offendere nessuno dei miei amici, di non scatenare dinamiche di rivalità tra chi si ritrova più in basso nel ranking e magari pensava di essere al primo posto. Oppure, quando partecipo a qualche “chiacchiera sociale” facendo circolare voci o battute su qualche mio amico, fino a che punto mi posso spingere, dove passa il confine tra quello che può essere fatto rimbalzare e quello che più opportunamente, invece, dovrebbe essere taciuto?

Ma non è solo l'“amicizia” ad essere “estesa” e gestita nel social network. Almeno altri due importanti aspetti della vita degli adolescenti “passano” attraverso la rete, e cioè intimità e relazioni familiari.

Per quanto riguarda l'intimità, ancora una volta è bene muovere dalla correzione di un “mito”. Siamo abituati a pensare ai «nativi digitali» come a soggetti che, anche grazie all'uso

dei media come protesi di competenza sociale<sup>2</sup> (Brancati, Ajello, Rivoltella, 2009), sono diretti nelle loro comunicazioni, non amano giri di parole, praticano la (e parlano di) sessualità in maniera esplicita. La ricerca restituisce invece un profilo molto diverso. Anche se, è vero, termini come “fidanzato/a” sono scomparsi a vantaggio di “amico/a”, “ragazzo/a”, “stare insieme”, e se è altrettanto vero che le relazioni tra adolescenti tendono oggi ad essere «casuali, intense e brevi» (Brown, 1999, p. 310), questo non significa che il romanticismo e la voglia di sentimenti non stiano più al centro dell'attenzione dei più giovani.

I ragazzi tendono, spesso, a iniziare una relazione ricorrendo alla comunicazione asincrona (sms o bacheca di *Facebook*): attraverso quella che qualcuno ha chiamato «casualità controllata» (Sims, 2007), seguono le pagine del ragazzo/a cui sono interessati, lasciano messaggi ammiccanti che comunque la natura della comunicazione in rete consente di mantenere “coperti”, usano l'sms apparentemente per chiedere informazioni sui compiti di scuola, appuntamenti, ecc., ma di fatto in questo modo creano confidenza, tengono aperto un canale di comunicazione.

Quando la relazione si esplicita, si passa ad altre forme di comunicazione: ci si telefona, ci si scrive in posta elettronica (o attraverso il direct messaging di *Facebook*), si chatta in msn. Infine, quando si decide di “stare insieme” tutto diventa “Facebook official”: gli adolescenti si dichiarano “fidanzati ufficialmente con...” (se non addirittura “sposati”, giocando sull'ambiguità e “coprendo” le loro reali sensazioni con il filtro dell'ironia), pubblicano molte immagini che ritraggono il/la loro ragazzo/a, ricorrono spesso a delle fotografie di identificazione della coppia insieme nel proprio profilo. Sono le stesse tracce, le stesse immagini che vengono tolte dal social network quando si “rompe”. Insomma:

**Per le generazioni più giovani i social media sono qualcosa di molto importante per sviluppare e mantenere amicizie; queste relazioni mediate nello spazio del social network non sono sostitutive di quelle dirette, ma ne costituiscono un prolungamento**

<sup>1</sup> Tra questi “miti” vi sono le retoriche del “pericolo estranei” (*stranger danger*), o del “terrore chat” (*terror talk*), ovvero la sovrarappresentazione dei rischi legati all'incontro e alla frequentazione di estranei in rete o alla possibilità dell'adescamento attraverso l'interazione negli spazi sociali della rete.

<sup>2</sup> Si usa il cellulare come protesi di competenza sociale quando, ad esempio, si manda un sms per comunicare una cosa spiacevole, che si riterrebbe imbarazzante comunicare di persona.

**Le differenze della cultura e dei modi di fare dei «nativi digitali» con gli adulti si estendono, in maniera interessante e significativa, dallo spazio della socialità libera e della relazione tra pari ai modi e alle strategie dell'apprendere**

quello che in altra sede abbiamo definito «estroflessione dell'identità» (Rivoltella, 2010), ovvero la tendenza a vivere nel «fuori» dello spazio pubblico del social network il «dentro» della propria vita privata, si dimostra essere una caratteristica distintiva del sistema di relazioni che i più giovani allestiscono e negoziano quotidianamente. Ed è proprio la peculiarità di questo luogo pubblico speciale che è la bacheca di *Facebook*, o di *MySpace*, o di *Netlog*, a produrre riflessi significativi sulla stessa vita privata e di relazione degli adolescenti dimostrandosi allo stesso tempo uno spazio di intimità ma anche di violazione della privacy. Infatti vi si possono controllare le «amicizie» e la messaggistica del proprio/a ragazzo/a, alimentando il dispositivo della gelosia; paradossalmente, vi si può cercare rifugio al controllo dei genitori cadendo sotto il controllo, spesso più assillante, dei pari (come accade quando, come «prova d'amore», gli adolescenti si scambiano le relative password, oppure quando la ricarica di un cellulare viene pagata a una adolescente dal suo ragazzo che, però, poi esige di controllare che uso lei ne fa pretendendo che gli risponda sempre, che gli mostri gli sms inviati e ricevuti, ecc.); vi si può, infine, sperimentare tutta la propria vulnerabilità in termini di esposizione emotiva.

**Culture giovanili, cultura di scuola**

Lo spaccato che abbiamo sinteticamente fornito consente di capire parecchio della cultura e dei modi di fare dei «nativi digitali». Ma le differenze con gli adulti non si fermano allo spazio della socialità libera e della relazione tra pari; si estendono, in maniera se possibile ancora più interessante e significativa, ai modi e alle strategie dell'apprendere (e di conseguenza agli stili cognitivi). Anche in questo caso cerchiamo di essere sintetici. Il dato da cui partire è che i genitori e la scuola normalmente non capiscono le pratiche dei più giovani. Direi di più: non fanno nemmeno lo sforzo di comprenderle. Nello specifico vedono le loro attività (messaggiarsi, giocare con la Playstation, chattare in msn, mantenere la propria pagina di *Facebook*) come una perdita di tempo. In famiglia normalmente queste attività si limitano: i genitori fissano delle tabelle orarie giornaliere da cui non uscire, considerano i media un premio («Prima fai i compiti, poi giochi mezz'ora...»), vivono comunque il

tutto come un rischio, un costo, un pericolo. A scuola l'uso dei media digitali è in genere proibito (come dimostra il divieto dell'uso dei cellulari, che poi invece magari gli insegnanti tengono accesi giustificando il fatto con la necessità di essere reperibili), quello delle tecnologie di comunicazione regolamentato. Lo descrive in maniera efficace la risposta di Stephanie, figlia sedicenne di un irlandese e di una colombiana che vive nell'area metropolitana di Los Angeles, a una ricercatrice di Stanford che le chiede: «Usi parecchio Internet per i tuoi compiti o non molto?». Stephanie risponde: «Una specie. Loro [gli insegnanti, n.d.a.] la mettono sempre giù dura. Come per Inglese, non ti lasciano usare Wikipedia. Certo, io capisco che chiunque ci può scrivere quel che gli pare. Ma poi ti dicono anche che non puoi usare siti che terminano con “.com”. Solo con “.edu”. Oppure con “.org”. È dura!» (Ito et al., 2010, p. 87).

Come si capisce la questione è culturale. I saperi di scuola sono tradizionalmente quelli «alti», le logiche sono quelle della fatica e dell'impegno, il metodo implica rigore, applicazione, consequenzialità. I ragazzi, al contrario, cercano informazioni senza schemi predeterminati, affidandosi spesso al caso; il gioco e la possibilità di sperimentare sono parte integrante di questo tipo di pratica. G enevi e Jacqueline (2000, p. 119), in un bel saggio, qualche anno fa parlava di uno «spirito giansenista» della scuola che sarebbe contrapposto all'«edonismo culturale» dei media: «L'una   volta al passato (il patrimonio), gli altri non si interessano che dell'attualit ; l'una si basa sulla logica della ragione, gli altri sulla sorpresa dell'evento e l'impatto dell'emozionale; l'una ignora (ignorava?) la logica economica, gli altri non funzionano che su di essa; l'una si basa sulla durata, gli altri sull'effimero; l'una cerca di formare dei cittadini, gli altri dei consumatori; lo studio dei media valorizza le soggettivit  mentre l'oggettivit    alla base di tutte le discipline insegnate a scuola».

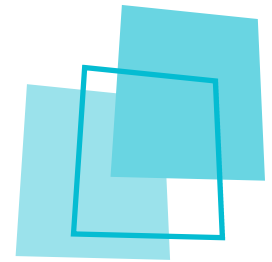
Parrebbe delinearsi una dialettica senza mediazioni. Alimentarla espone a due rischi considerevoli: da una parte l'approfondimento del gap (i francesi, in maniera pi  efficace, parlano di «foss », di un vero e proprio fossato) di comportamento e culturale, con il risultato che la scuola proponga modi di apprendi-

mento lontanissimi da quelli che gli adolescenti adottano nella loro vita di tutti i giorni; dall'altra la rinuncia da parte della scuola a dare ospitalità alle culture giovanili, con la conseguente impossibilità di aiutare i ragazzi a trovare delle chiavi interpretative efficaci per abitarle consapevolmente. In un recente dibattito, nell'ambito di un convegno promosso dal mio centro di ricerca, un insegnante chiedeva: «Ma perché dovrei entrare in Facebook?». Ecco, mi pare sia l'immagine efficace di questo "fossato", della divaricazione tra le due culture, quella della scuola e quella dei media, che è anche quella dei giovani.

Si può uscire dall'impasse? Non è questa la sede e manca lo spazio per una riflessione progettuale approfondita su questo aspetto, ma sicuramente un'indicazione operativa che consenta di lavorare in questa direzione si può fornire. Il problema è soprattutto di condivisione dei linguaggi, delle pratiche, delle abitudini. Il «cervello digitale» (Wolf, 2009) opera in multitasking, eseguendo più compiti contemporaneamente; questo comporta che la sua attenzione per le cose sia periferica e distribuita, ovvero tale da posarsi su tutto ma mai in modo tale da concentrarvi veramente; inoltre, la velocità esecutiva che lo contraddistingue (dettata dagli stimoli dei media, che sono in rapida successione) comporta brevità, sinteticità. La scuola può lamentarsi di tutto questo, sentenziare che «non sono più capaci di attenzione», che «non sanno più andare in profondità con il ragionamento», oppure può sforzarsi di cogliere in questa fenomenologia il manifestarsi di nuove competenze: è una competenza saper attendere a più compiti insieme, elaborare risposte operative in tempi contratti, cogliere l'essenziale dei fenomeni, anche nella scrittura. Il problema è, da una parte, come fare in modo che queste competenze, una volta riconosciute tali, vengano messe in condizione di essere giocate a supporto degli apprendimenti di scuola, dall'altra, che la scuola non si limiti ad assecondare e valorizzare il nuovo, ma trovi il sistema di far sviluppare ai ragazzi anche altre competenze, quelle "classiche" legate alla letto-scrittura: «Nella trasmissione del sapere, i bambini e gli insegnanti del futuro non dovrebbero essere messi di fronte all'alternativa i libri o il monitor, il quotidiano o la sua sintesi in rete, la carta stampata o gli altri media» (Wolf, 2009, p. 247).

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bertolini, P. (1999), *Navigando nel cyberspazio*, Milano, Rizzoli.
- Brancati, D., Ajello, A., Rivoltella, P.C. (2009), *Guinzaglio elettronico*, Roma, Donzelli.
- Bringué, X., Sadaba, C. (2008), *La generación interactiva en Iberoamérica. Niños y adolescentes ante las pantallas*, Barcelona, Arie.
- Brown, B.B. (1999), *You're going out with who? Peer group influences on adolescent romantic relationships*, in W. Furman, B.B. Brown (eds.), *The development of romantic relationships in adolescence*, Cambridge (UK), Cambridge University Press, p. 291-329.
- Caron, A.H., Caronia, L. (2005), *Culture mobile. Les nouvelles pratiques de communication*, Montreal, Les Presses de l'Université de Montreal.
- Ito, M., et al. (2010), *Hanging out, messing around, and geeking out. Kids living and learning with new media*, Cambridge (Ma), MIT Press.
- Jacquinet, G. (2000), *Educazione e comunicazione: lo choc delle culture*, in D. Salzano (a cura di), *Comunicazione ed educazione. Incontro di due culture*, Napoli, Isola dei ragazzi, p. 117-129.
- Prensky, M. (2001), *Digital natives, digital immigrants*, consultabile all'indirizzo web: [www.scribd.com/doc/9799/Prensky-Digital-Natives-Digital-Immigrants-Part1](http://www.scribd.com/doc/9799/Prensky-Digital-Natives-Digital-Immigrants-Part1)
- Rivoltella, P.C. (a cura di) (2001), *I rag@zzi del web. Internet e i preadolescenti: una ricerca*, Milano, Vita e pensiero.
- Rivoltella, P.C. (2006a), *Screen generation*, Milano, Vita e pensiero.
- Rivoltella, P.C. (2006b), *Giovani, media education, vita familiare*, in «La famiglia», ottobre-dicembre 2006, p. 49-60.
- Rivoltella, P.C. (2007a), *Adolescenti e nuovi media: bisogni sociali, compiti della scuola*, in «Scuola e didattica», 17, p. 9-12.
- Rivoltella, P.C. (a cura di) (2007b), *Connected generation*, consultabile all'indirizzo web: [www.idisonline.it/ECM/index.asp?id=89&lev=\\$89\\$&CPM=9&9668=080](http://www.idisonline.it/ECM/index.asp?id=89&lev=$89$&CPM=9&9668=080)
- Rivoltella, P.C. (a cura di) (2008), *Ragazzi connessi. I preadolescenti italiani e i nuovi media*, consultabile all'indirizzo web: [www.savethechildren.it/2003/download/pubblicazioni/dossier\\_cremi08.pdf](http://www.savethechildren.it/2003/download/pubblicazioni/dossier_cremi08.pdf)
- Rivoltella, P.C. (2010), *Il volto sociale di Facebook*, in D. Vinci (a cura di), *Il volto nel pensiero contemporaneo*, Trapani, Il pozzo di Giacobbe.
- Scanagatta, S., Segatto, B. (a cura di) (2008), *Le nuove macchine sociali. Giovani a scuola tra internet, cellulare e mode*, Milano, Franco Angeli.
- Sims, C. (2007), *Composed conversations: teenage practices of flirting with new media*, Society for the Social studies of Science Conference, October, 11, 2007, Montreal, Canada.
- Wolf, M. (2009), *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Milano, Vita e pensiero.



**Nella trasmissione del sapere, bambini e insegnanti del futuro non dovrebbero essere messi di fronte all'alternativa i libri o il monitor, il quotidiano o la sua sintesi in rete, la carta stampata o gli altri media**

## DARE VOCE alle VOCI dei BAMBINI

### PRATICHE E DILEMMI, TRAPPOLE E POTENZIALITÀ NELLA RICERCA SOCIALE CON I BAMBINI



Allison James\*

In questo articolo analizzerò gli insegnamenti che il dibattito antropologico degli anni '80 sollevato dall'ormai classico "Writing Culture" potrebbe dare alla ricerca contemporanea sull'infanzia sia in antropologia sia, più in generale, nelle scienze sociali.

Sostengo che l'attuale retorica del "dare voce ai bambini", ormai un luogo comune sia all'interno che al di fuori dell'accademia, costituisca una minaccia per il futuro della ricerca perché

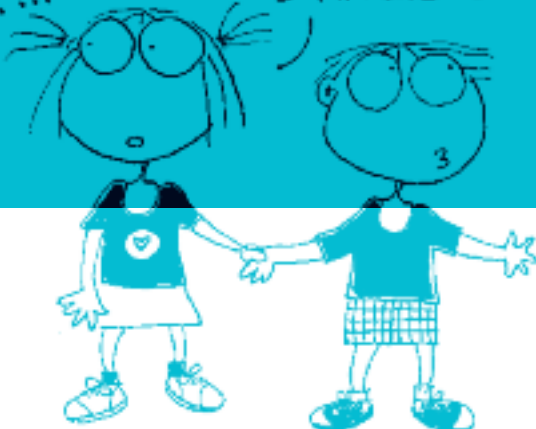
nasconde una serie di importanti questioni concettuali ed epistemologiche, relative alla rappresentazione, all'autenticità, alla diversità di esperienze e di partecipazione, che devono essere affrontate dagli antropologi nelle loro pratiche di ricerca con i bambini. Se questa sfida non verrà raccolta, la ricerca sociale sull'infanzia rischia di essere nuovamente emarginata e di non riuscire a dare ai bambini un'arena all'interno della quale possano essere visti come attori sociali in grado di offrire un peculiare punto di vista sul mondo sociale e sulle questioni che li riguardano in prima persona.

A seguito dell'approvazione della Convenzione Onu sui diritti del fanciullo (*Convention on the Rights of the Child - Crc*), ascoltare le voci dei bambini è diventato un potente e pervasivo mantra tra gli attivisti e i decisori politici di tutto il mondo. Celebrate ora sia da politici che da esperti, le voci dei bambini sono di-

UH!!! MA QUESTO  
È IL TUO FIDANZATINO?

PERCHÉ??...

È ANCHE IL TUO?



\* Si riproduce qui, tradotto in italiano a cura di Caterina Satta, assegnista di ricerca in sociologia dell'infanzia presso il Dipartimento di Sociologia dell'Università di Padova, l'articolo di Allison James, *Giving voice to children's voices: practices and problems, pitfalls and potentials*, pubblicato in «American anthropologist», 109, 2, 2007, p. 261-272.

ventate un simbolo dell'impegno del moderno welfare verso i valori di libertà, democrazia e cura. Come si legge nella *Children's rights newsletter*, «Le voci degli stessi bambini devono avere una considerazione preminente nell'esplorazione di ciò che succede nelle loro vite – dobbiamo approcciare i bambini come dei soggetti esperti» (Children's Rights International, 2005, p. 27). Anche nei discorsi di senso comune essi sono simbolicamente posizionati come eloquenti commentatori del mondo sociale. Non sono più semplicemente i testimoni silenziosi dei disastri provocati da guerre e catastrofi naturali, raffigurati nelle pagine della stampa occidentale come deprivati e malnutriti (Burman, 1994); ora sentiamo anche le loro voci. All'interno dei copioni culturali delle società occidentali è come se nelle loro parole fossero racchiuse l'innocenza e l'autenticità della condizione umana, presto andate perdute nel mondo degli adulti. A questo riguardo Chris Jenks ha scritto:

I bambini sono angelici, innocenti e ancora non contaminati dal mondo in cui sono appena entrati. Hanno una naturale bontà e una chiarezza di vedute tale che noi potremmo “idolararli” o addirittura “venerarli” come fonte di tutto il meglio che esiste nella natura umana (1996, p. 73).

Tuttavia, nonostante queste rappresentazioni, nella vita quotidiana i bambini possono continuare a essere ignorati e messi a tacere, a non essere consultati sui loro obiettivi e sulle loro opinioni o, quand'anche interpellati, a vedere le proprie idee respinte. Come notato da Morgan (2005), anche se molte organizzazioni ora consultano i bambini, in poche danno loro un riscontro e in molte meno prendono seriamente in considerazione i loro punti di vista. Tutto questo fa pensare che ogni loro riconoscimento, come cittadini del mondo sociale a cui possono contribuire con le proprie idee, rimanga frammentario: una situazione paradossale visto l'impegno globale della Crc nella promozione della partecipazione di bambini e ragazzi.

Il contrasto tra l'immagine del “bambino” come voce simbolo dell'autenticità e dell'innocenza e le esperienze quotidiane dei bambini come spettatori muti risulta forse ancora più strano da quando, tra gli anni '80 e '90, è emerso il nuovo paradigma della ricerca sul-

l'infanzia all'interno dell'antropologia e, più in generale, delle scienze sociali. Sulle sue fondamenta poggia una nuova concezione dei bambini come attori sociali a pieno titolo, come soggetti che hanno molto da *dire* sul mondo e che possono essere incoraggiati a parlare adottando metodi di ricerca etnografici e partecipativi (James, Prout, 1990), ormai così diffusi da costituire in qualche maniera una nuova ortodossia. Il loro riconoscimento come attori sociali competenti è oggi l'assunto dal quale si sviluppa molta dell'attuale ricerca antropologica con i bambini. Perché, dunque – nonostante la retorica politica circolante attorno all'impegno ad ascoltare “le voci dei bambini” e avendo ora evidentemente anche gli strumenti metodologici e teorici per accedere al loro mondo –, poco di quello che dicono è ascoltato fuori dall'accademia (Roberts, 2000)? Questo è il paradosso a cui mi riferisco e di cui parlerò in questo articolo. Tuttavia il mio scopo qui non è trovare delle soluzioni pratiche, dato che questo lavoro è stato svolto altrove, sul campo, da quanti lavorano nell'ambito dei diritti dei bambini. Piuttosto, il mio interesse è teso a identificare alcune delle trappole teoriche e concettuali del concetto di “voce” che spuntano proprio quando si conducono ricerche antropologiche con i bambini volte ad esplorare le loro prospettive in quanto attori sociali.

Ritengo che, sebbene nuovi approcci allo studio sociale dell'infanzia e della vita quotidiana dei bambini abbiano aperto uno spazio teorico e concettuale di riflessione in cui essi stessi possono parlare come osservatori partecipanti delle loro esperienze del mondo, questo non sia in sé e di per sé sufficiente ad assicurare che le loro voci e i loro punti di vista siano accolti. Perciò, facendo un paragone con la storia culturale del femminismo e degli studi delle donne (Alanen, 1992), la ricerca sociale sull'infanzia deve ora iniziare a impegnarsi più direttamente nelle questioni centrali della teoria sociale per mantenere la promessa intellettuale e politica di collocare al proprio interno i bambini come attori sociali. Dare voce ai bambini non è infatti semplicemente, o non solo, una questione di “lasciarli parlare”, ma significa esplorare l'unicità del contributo che la loro prospettiva può offrire alla nostra comprensione e teorizzazione del mondo sociale.

**L'attuale retorica del “dare voce ai bambini” costituisce una minaccia per il futuro della ricerca perché nasconde una serie di importanti questioni riguardo la rappresentazione, l'autenticità, la diversità di esperienze e di partecipazione**

Credo che l'antropologia abbia per due ragioni una posizione privilegiata nel contribuire a questo compito di riflessione critica e di revisione, e trovo allo stesso tempo sorprendente che debba ancora affrontarlo. Primo, se l'alterità dei bambini rispetto agli adulti li rende concettualmente "strani" (Jenks, 1982), l'esperienza antropologica di ricerca, teorizzazione e scrittura sull'"altro" offre un gran numero di lezioni dal valore inestimabile per lo studio dei bambini. Secondo, se il problema della rappresentazione è, come suggerisco, centrale rispetto alla questione della "voce", l'esplorazione antropologica di questo tema durante gli anni '80 può sicuramente essere illuminante per i problemi con cui si stanno confrontando attualmente gli studi sociali sull'infanzia (Clifford, 1988; Clifford, Marcus, 1986)<sup>1</sup>.

### Pratiche e problemi di ricerca

Tre argomenti connessi tra loro costituiscono alcuni dei problemi esistenti nella pratica dell'attuale ricerca sociale con i bambini. Il primo riguarda gli aspetti legati all'autenticità delle "voci". Il fatto che, come suggerisce il nuovo paradigma degli studi sociali sull'infanzia (James, Prout, 1990), i bambini devono avere una voce nella ricerca, sottintende che essi siano in qualche modo impossibilitati o trattenuti dal dire la loro opinione e abbiano quindi bisogno di aiuto. Perché e come questo avvenga diventa pertanto una questione critica ed epistemologica che fa nascere immediatamente una serie di altri problemi – di traduzione, di interpretazione e di mediazione. Se le voci e gli interessi dei bambini non sono immediatamente accessibili e autoevidenti, dobbiamo considerare i modi in cui vengono rappresentati, da chi e con quali propositi<sup>2</sup>. Che ruoli vengono fatti assumere alle "voci dei bambini" nella ricerca? Come sono state usate nel dare informazioni? Qual è il rischio che le loro voci possano essere utilizzate semplicemente per confermare radicati pregiudizi piuttosto che presentare nuovi orientamenti? Un secondo tema, collegato al precedente, evidenzia un pericolo nascosto. La stessa concettualizzazione di quelle che vengono di volta in volta definite "voci infantili" o "voci dei bambini" rischia di nascondere le differenze di vita e di esperienze esistenti tra i bambini. Nonostante un apparente accenno alla *multivocalità*,

tali concettualizzazioni raggruppano acriticamente l'insieme dei bambini come membri di una categoria. Essi vengono così vincolati a parlare con un'unica voce indifferenziata, indipendentemente dalla classe o dalla cultura di provenienza, come mostra, per esempio, anche l'articolo 12 della Crc, che parla proprio del superiore interesse "del bambino". In questo modo la posizione sociale riconosciuta a una singola categoria viene fatta passare per quella di tutti con il rischio che, lungi dal dare loro maggiore ascolto e visibilità come attori sociali che abitano una varietà di differenti mondi sociali, essi vengano semplicemente indeboliti ancora di più e le loro voci messe nuovamente a tacere (James, James, 2004). Che gli stessi bambini sentano questo posizionamento all'interno di una categoria come un problema è dimostrato anche da un recente studio inglese in cui gli intervistati hanno affermato di voler essere trattati come «degli individui e non come un gruppo di persone della stessa età» (Morgan, 2005, p. 183). La questione chiave quindi è: come possono i ricercatori dell'infanzia sentire parlare i bambini contemporaneamente in quanto individui, con la loro unica e differente esperienza, e come collettività facente parte di quello spazio sociale, culturale, economico e politico che in ogni società viene definito "infanzia"? Il terzo tema prende in considerazione la natura della loro partecipazione nel processo di ricerca. Con lo sviluppo degli studi sull'infanzia, la ricerca è ormai intesa come un'attività svolta *con* i bambini piuttosto che *sui* bambini e il loro coinvolgimento è previsto e riconosciuto sin dalle fasi iniziali (cfr. Christensen, James, 2000; Christensen, Prout, 2002). Tutta la discussione sulla "voce" presume, implicitamente, l'attiva collaborazione dei bambini, non più come oggetto della ricerca degli adulti ma come soggetti partecipanti. Lungo questa strada la ricerca sull'infanzia si confronta quindi con molte delle critiche metodologiche che hanno coinvolto l'antropologia e le scienze sociali e, tra queste, con la consapevolezza delle grandi disegualianze di potere nella relazione ricercatore-ricercato che ha incoraggiato quella crescente politicizzazione del processo di ricerca. Più recentemente è sorto un movimento per il riconoscimento dei bambini come ricercatori,

<sup>1</sup> L'espressione *studi sociali sull'infanzia (childhood studies)* è usata qui riferendosi all'approccio interdisciplinare alla ricerca con i bambini che emerse tra gli anni '80 e gli anni '90. Gli antropologi hanno avuto – e continuano ad avere – un ruolo fondamentale da giocare in questo sviluppo. Paradossalmente, gli insegnamenti provenienti dalla stessa storia dell'antropologia non sembrano ancora essere stati applicati sistematicamente a questo nuovo campo di ricerca.

<sup>2</sup> Per una discussione sulle difficoltà di rappresentare le voci dei bambini fuori dall'ambito accademico, si veda Lee (2001, p. 96-101).

e cioè come persone che possono condurre i propri progetti di ricerca in aree che sono attinenti alla loro vita quotidiana. Legata all'agenda dei diritti (Alderson, 2000), la partecipazione dei bambini come co-ricercatori, o anche come unici ricercatori, costituisce una sfida stimolante per gli studi sociali sull'infanzia e solleva una varietà di quesiti riguardanti gli obiettivi e le finalità. Ad esempio, una ricerca condotta dai bambini rappresenta necessariamente un resoconto più accurato o più autentico sulle loro problematiche in grado di informare più adeguatamente la politica? Riesce ad aggirare le intrinseche relazioni di potere adulto-bambino esistenti nel processo di ricerca? Viceversa, non potrebbe questa ricerca semplicemente rischiare di sostituire un tipo di sfruttamento con un altro attraverso l'assunto che «i bambini possono giocare un ruolo significativo nel condurre ricerca solo *perché sono bambini*» (Jones, 2004, p. 123; corsivo dell'autrice). Gli adulti sono veramente capaci di adottare «il punto di vista del nativo (bambino)» (Geertz, 1983)? O, se basta essere bambini per poter conoscere il punto di vista di un bambino, quale futuro ci sarà per i ricercatori adulti coinvolti negli studi sociali sull'infanzia?

Nello spazio di un articolo è molto difficile rispondere in maniera esaustiva a una così vasta serie di quesiti, ma ora che la ricerca antropologica e sociologica sull'infanzia è un radicato e rispettabile campo di ricerca, bisogna considerare criticamente la direzione in cui sta andando. Il mio obiettivo qui, attingendo agli insegnamenti dell'antropologia rispetto al tema della rappresentazione, è di esplicitare tali questioni in modo che una nuova presa di posizione critica possa rivitalizzarla.

Prima di tutto bisogna stare attenti al rischio di quello che Clifford Geertz ha chiamato «ventriloquismo etnografico, ossia la pretesa di parlare non di un'altra forma di vita bensì dal suo interno» (1988, p. 145). Il che vuol dire che per i ricercatori adulti esiste una sottile linea di demarcazione tra il presentare i resoconti dei bambini sul mondo e la pretesa di essere capaci di vedere il mondo dalla prospettiva dei bambini come se fosse una nuova specie di «verità». Secondo, dobbiamo anche mettere in discussione il nuovo «positivismo testuale» e la «dispersa autorità», i quali sembrano assumere che la ri-

cerca fatta con o dai bambini – includendo «quello che i bambini dicono» – sia in qualche maniera un'autentica (e pertanto non problematica) rappresentazione delle loro voci (Geertz, 1988, p. 145). Se lasciate indiscusse e non teorizzate, tutte queste pratiche rischiano di essere delle mistificazioni, tentativi di «aggirare il fatto non aggirabile che tutte le descrizioni sono ricostruzioni di chi scrive, non di chi è descritto» (Geertz, 1988, p. 144-145). Questa è, dunque, la sfida offerta agli studi dell'infanzia dalla stessa storia dell'antropologia e da ciò che la ricerca antropologica con i bambini dovrà, nel futuro, affrontare.

#### Piccole voci. La scoperta dei mondi dei bambini

Nel lontano 1970 in un cortile di una scuola inglese ad Oxford, Charlotte Hardman (1974) si interrogava sulle possibilità che un'antropologia dei bambini potesse esistere e sulla potenziale rilevanza che le voci dei bambini avrebbero potuto avere per la nostra comprensione dell'infanzia. Sino ad allora, lo studio dei bambini nel Regno Unito era stato ridotto allo studio dei processi di socializzazione o semplicemente ricompreso all'interno delle ricerche sulla famiglia (James, Prout, 1996). Sostenendo che i bambini, come le donne, occupavano una posizione «imbavagliata» nella società, Hardman propose una nuova antropologia dei bambini in cui fossero essi stessi gli informatori del loro mondo. Sarebbe pertanto dovuta essere un'antropologia che li considerava come persone competenti dotate di parola, da studiare nel loro presente piuttosto che nei soliti termini dei futuri adulti che sarebbero diventati. Attraverso l'osservazione partecipante, essa fu in grado di presentare resoconti evocativi di quella vita infantile che si manifestava nelle aree gioco, dando così inizio a un nuovo modo di pensare a loro e all'infanzia all'interno della tradizione antropologica britannica.

Negli Stati Uniti, al contrario, l'idea di lavorare direttamente con i bambini non era affatto nuova; gli antropologi li avevano studiati per molti anni nell'ambito della scuola culturalista e degli studi sulla personalità. Basti pensare ai lavori iniziali di Margaret Mead (1928), di Ruth Benedict (1935) e di John Whiting (1958), allo «studio delle sei-culture» di Bea-

**Celebrate sia da politici sia da esperti, le voci dei bambini sono diventate oggi un simbolo dell'impegno del moderno welfare verso i valori di libertà, democrazia e cura. Tuttavia, nella vita quotidiana i bambini possono continuare a essere ignorati e messi a tacere, a non essere consultati sui loro obiettivi e sulle loro opinioni o, quando interpellati, a vedere respinte le loro idee**

trice e di John Whiting (1975) e alla descrizione di Robert LeVine e colleghi (1994) degli ultimi esempi della tradizione di accudimento infantile in Africa. Sebbene abbondantemente focalizzati su più ampie questioni legate alla trasmissione culturale, in questi studi gli antropologi americani avevano già messo la vita quotidiana dei bambini al centro delle loro osservazioni e delle loro ricerche.

Data questa ben più antica tradizione americana, è piuttosto curioso che negli anni '70 il più accorato appello a esplorare "le prospettive dei bambini" – prospettive che potevano essere espresse attraverso le loro "voci" quando essi erano riconosciuti come attori sociali – provenisse dall'Europa e non solo dall'antropologia, ma da varie discipline. In qualche modo, ciò può essere spiegato con l'interesse degli Stati Uniti per l'antropologia psicologica. Questa offriva – in un certo senso – uno spazio "naturale" allo studio della vita quotidiana dei bambini, essendo la tradizione culturale occidentale dominata dal discorso della psicologia evolutiva nella comprensione dell'infanzia. Perciò, salvo alcune eccezioni degne di nota – come il lavoro di Myra Bluebond-Langner (1978) sui bambini in fin di vita, le indagini di William Corsaro (1979) sui loro rituali di accesso ai giochi e l'estesa ricerca di Helen Schwartzman (1978) sul gioco – l'interesse verso i bambini come categoria sociale, piuttosto che evolutiva, divenne secondario. Allo stesso tempo, nel contesto europeo, è possibile che sia stato anche l'incontro di un vasto gruppo di voci dissenzienti di differenti discipline, inclusa la psicologia dello sviluppo (si vedano Richards, 1974; Richards, Light, 1986; e, per una critica e rassegna, Woodhead, Faulkner, 2000), a dare uno scossone sufficiente alla nascita di quelli che sono ora comunemente conosciuti come gli studi sociali sull'infanzia. Avendo una forte vocazione all'interdisciplinarietà, e attingendo da sociologia, antropologia, psicologia, storia, geografia e diritto, questo nuovo campo di ricerca si è formato sulla base di una comune attenzione al carattere socialmente costruito dell'infanzia, sviluppata seguendo un doppio filone di studi: dell'infanzia come spazio socio-strutturale e dei bambini come attori sociali in grado di esprimere le proprie prospettive nella e sulla società (James et al., 1998).

Attualmente esiste un numero considerevole di ricerche sull'infanzia che testimonia l'importanza di questo distanziamento da un approccio allo sviluppo in chiave meramente individuale. L'esplorazione dei punti di vista dei bambini ha permesso la raccolta di una vasta documentazione sulla loro vita quotidiana in diversi contesti culturali, spesso anche attraverso descrizioni provocatorie degli adulti che sfidano molti di quegli assunti indiscussi su ciò che i bambini fanno o pensano. Spesso, sebbene non sempre, con l'uso dei metodi qualitativi – ricerca etnografica, osservazione partecipante, tecniche di ricerca partecipative o interviste etnografiche (per una rassegna si rimanda a Christensen, James, 2000) – le voci dei bambini appaiono in maniera routinaria nei resoconti di ricerca, esponendo aspetti che li interessano o preoccupano in quanto bambini. Sono queste voci a essere considerate come le loro prospettive in quanto attori sociali.

Per esempio, in uno dei miei primi studi antropologici sulle identità infantili (James, 1993) volevo comprendere cosa, a partire dalla loro prospettiva, i bambini pensavano che li differenziasse dagli altri bambini e che importanza tali differenze, una volta individuate, avessero nelle loro amicizie e relazioni quotidiane. Come scrissi nella prefazione al mio libro, volevo conoscere «le difficoltà che alcuni bambini incontrano nell'essere bambini» (1993, p. x). Usando l'osservazione partecipante nelle scuole e tenendo molte conversazioni con loro, la ricerca mostrò che le loro idee sulla forma e sulla dimensione del corpo agiscono come un potente marcatore delle differenze, ma anche che il potenziale stigmatizzante che ogni corpo possiede, può essere trasformato dagli stessi bambini attraverso il loro divenire attori sociali competenti. Ad esempio, avere un corpo piccolo per la propria età significava essere visti come dei diversi. Per questo Joel, un bambino di 7 anni, mi disse che lui sapeva chi era il più piccolo della classe: «Io so chi è il più piccolo nella nostra classe. È Cindy» (James, 1993, p. 112). Mentre, piangendo, Milly mi disse che Toby e Mike «cerca[va]no in continuazione oggetti piccoli» per metterli a confronto con la sua altezza (James, 1993, p. 117). In un articolo successivo ho trattato nel dettaglio il racconto di





Jerry che coraggiosamente mi aveva parlato delle sue differenti dimensioni rispetto agli altri bambini. Affermando di essere «una insignificante minuscola persona noiosa» Jerry sembrava sfidare gli altri bambini a ridicolizzarlo per il suo essere piccolo; ma così, prendendo l'iniziativa, egli mostrava al contrario la sua capacità di difendersi contro possibili attacchi fisici o verbali.

Talvolta, anche il solo fatto di essere dei bambini poteva essere di per sé vissuto da alcuni come una differenza stigmatizzante. Camilla mi espresse chiaramente le frustrazioni che provava e le difficoltà che, come bambina di 8 anni, aveva vissuto nel dimostrare le sue competenze, le sue abilità e il suo desiderio di indipendenza nell'ambito della propria vita quotidiana a casa:

Cosa [perché] mi piace dell'essere grande e perché voglio essere più grande è dovuto al fatto che tutti mi trattano come una piccola ragazzina, come una bambina piccola. Mi dicono «Camilla, ce la fai a fare questo?» come se fossi una bambina piccola. E mia sorella mi ha dato questo piccolo giocattolo con cui giocare e mia mamma, indovina un po', mi ha tirato su, mi ha messo su una sedia e ha iniziato a dirmi «Ti darò da mangiare in un minuto» e io le ho detto «No, posso fare anche da sola». Mia sorella non viene mai trascinata in giro come me, anzi, lei mi ronza sempre attorno e mi grida «Camilla, sciocca bambinetta, perché hai messo le mani nei miei cassetti? Perché stai indossando il mio reggiseno?» (James, 1993, p. 114).

In studi come questi le voci dei bambini sono rappresentate svelando aspetti della vita che sono per loro importanti. Se considerati come degli individui e come persone, i bambini ci raccontano le loro esperienze quotidiane del mondo sociale e rivelano, come in questo caso, quelle ferite nascoste e quelle umiliazioni provate che spesso gli adulti liquidano come irrilevanti o riguardanti semplicemente delle litigate di cortile.

Questo modo di fare ricerca è stato replicato in molti studi, su innumerevoli argomenti e da svariati ricercatori sociali. Per esempio, il significato dato dai bambini alle loro esperienze di bullismo, di razzismo o di esclusione sociale è stato portato all'attenzione degli adulti che, finora, le avevano minimizzate o respinte come un qualcosa di “infantile” e poi dimenticate ve-

locemente (per degli eccellenti esempi cfr. Connolly, 1998, 2004). Inoltre, ascoltare quello che i bambini hanno da dire ha permesso ai ricercatori adulti di documentare esempi delle configurazioni che i modelli di genere assumono nelle relazioni tra bambini e bambine (Thorne, 1993), di analizzare il significato che l'amicizia ha nella prima infanzia (Corsaro, 1997) e di esaminare i vari ruoli che i bambini ricoprono nella vita familiare in differenti Paesi del mondo (Lorimer, 2003; Punch, 2001). Adesso abbiamo una conoscenza considerevole delle loro esperienze quotidiane a casa (Mayall, 1996), a scuola (Field, 1995; Pollard, 1985), per le strade (Scheper-Hughes, Hoffman, 1998) e nel quartiere (Fog Olwig, Gullov, 2003; Spilsbury, Korbin, 2004). Conosciamo anche cosa alcuni di essi pensano della malattia mentale (Armstrong et al., 2000), cosa altri provano nello svolgere prestazioni sessuali (Montgomery, 2001) e come i bambini lavoratori del Messico giudicano la loro partecipazione all'economia familiare (Bey, 2003).

In sintesi, potremmo dire che per ora abbiamo voci in abbondanza.

### La trappola dell'autenticità

Questo ampio corpo di studi fondato empiricamente, spesso su ricerche etnografiche, ci mostra chiaramente dei bambini che parlano di ciò che significa essere bambini in un particolare contesto sociale e culturale. Attraverso la dimostrazione che le “prospettive dei bambini” esistono e possono offrire uno sguardo differente sul mondo sociale, c'è ora accordo sul fatto che

un resoconto sulla società dalla posizione in cui i bambini si trovano – che è come dire dal punto di vista dei bambini – è concepibile tanto quanto ogni altro resoconto teorico di più convenzionali “sociologie adulte” (Alanen, 1992, p. 109).

Tuttavia, sebbene questo abbia finalmente posto fine all'assenza del punto di vista dei bambini nella ricerca sociale, non ha comunque consentito di ottenere quella “autenticità” delle loro voci che alcuni potrebbero affermare.

Questa è dunque la prima lezione che gli studi sull'infanzia dovrebbero apprendere dall'antropologia: considerare i problemi di autenti-

**Bisogna mettere in discussione l'assunto secondo cui la ricerca fatta con o dai bambini – includendo “quello che i bambini dicono” – sia in qualche maniera un'autentica, e pertanto non problematica, rappresentazione delle loro voci**

cità che furono sollevati dal dibattito degli anni '80 a partire da “Writing Culture” (Clifford, Marcus, 1986). Sebbene i mondi dei bambini riportati nei rapporti di ricerca possono essere “autentici” – nel senso che sono un'accurata documentazione di ciò che essi hanno detto – rimane comunque il fatto che le parole e le frasi sono state selezionate dal ricercatore e inserite nel testo per sviluppare un argomento ed evidenziare un punto di vista. Il punto di vista che è presentato non è perciò quello del bambino, ma quello dell'autore-ricercatore il quale, come è inevitabile nel processo interpretativo, va oltre le parole dei bambini. Come scrittori dei testi, sono gli adulti che mantengono il controllo su quali voci debbano avere preminenza e su quali parole, tra quelle riferite, debbano ricevere visibilità. È «l'etnografo che in definitiva si assume una responsabilità direttiva, redazionale» (Clifford, 1988, p. 51). Mentre all'interno dell'antropologia i problemi insiti nella scrittura etnografica e, pertanto, nell'autorità dell'etnografo sono ampiamente riconosciuti, anche se non necessariamente superati, sembra che, quando si entra nel campo della descrizione di ciò che i bambini dicono, questi dilemmi, a parte poche eccezioni (Lee, 2001, p. 133-134), siano raramente ammessi o discussi anche dagli stessi antropologi. La questione a questo punto è capire perché tutto questo succeda e se davvero abbia una qualche importanza.

Una delle spiegazioni per l'assenza di una tale riflessione critica nella ricerca è sicuramente storica. Il desiderio di rappresentare i bambini come attori sociali e di attribuire loro competenze, e non più incompetenze, si è tradotto in una “sonora” e vistosa presenza delle loro voci all'interno dei testi. In questo senso, così come fu durante lo sviluppo dei *women's studies* e dei *racial and ethnic studies* (Alanen, 1992), è stato cruciale avere quante più voci possibili che parlassero dei temi che li riguardavano. In questa fase si è sentito semplicemente il bisogno di far emergere il profilo di ricerca dello studio sociale dei bambini e, citando le loro parole e visioni, i ricercatori sono in grado di ottenere un differente livello di interesse su di loro e sull'infanzia all'interno dell'agenda della ricerca sociale. Pertanto, per quanto riguarda la ricerca sull'infanzia, la pre-

senza delle molteplici voci dei bambini nel testo forse non è stata tanto collegata all'intento di rivelare la «produzione in collaborazione di sapere etnografico» per infrangere l'«autorità monofonica» di chi scrive, come è stato nel caso dell'antropologia tradizionale (Clifford, 1988, p. 50); più semplicemente, è stato un modo per far sentire prima di tutto le voci dei bambini.

L'inclusione delle loro voci rappresentò una rottura epistemologica radicale, non solo con le teorie sullo sviluppo del bambino ma pure con i più tradizionali assunti sulla loro incompetenza e incompletezza. Come hanno osservato Martin Woodhead e Dorothy Faulkner, anche se

molta ricerca [la psicologia dello sviluppo] continua a lavorare all'interno di tradizionali paradigmi scientifici che trattano il bambino come oggetto della ricerca, si sono aperte nuove linee interpretative in cui viene data una maggiore importanza ai bambini come attori sociali e culturali [con] le loro prospettive, le loro visioni e i loro sentimenti [...] riconosciuti come genuine e valide testimonianze (2000, p. 31).

Tuttavia, ora che è stata raggiunta una polifonia di voci dei bambini negli studi sulla loro vita quotidiana, le “citazioni” di routine e indiscusse di testimonianze dei bambini meritano un'attenzione più critica. Non si tratta solo di tenere presente che «le citazioni sono sempre allestite da chi cita e tendono a servire semplicemente da esempio o testimonianza a conferma» (Clifford, 1988, p. 50); c'è anche il bisogno, per i ricercatori, di considerare su un piano epistemologico cosa può comportare questa pratica per il processo di rappresentazione dell'infanzia. Per il timore che tali studi vengano risucchiati dalle sabbie mobili di una nuova correttezza politica che non rifletta sulle ragioni delle sue stesse pratiche, è tempo di rivisitare il senso che l'inclusione delle voci dei bambini produce esattamente nella ricerca.

Tutto questo significa riesaminare accuratamente il carattere socialmente costruito dell'infanzia, che fa sì che il suo spazio sociale sia differente per ogni bambino. Il riconoscimento di questo relativismo culturale non dovrebbe essere semplicemente il punto di partenza dato per scontato della nostra analisi,

dovrebbe anche essere il luogo a cui continuamente ritorniamo. Come in ogni ricerca antropologica, ciò significa riconoscere che le voci dei bambini presenti nei nostri testi non parlano necessariamente “dei bambini” in generale o “del bambino” in astratto. Potrebbero farlo come non farlo, e questa deve rimanere una questione empirica.

Tutti gli appelli fatti in nome e a favore dei “bambini” e l’uso che viene fatto delle loro “voci” come testimonianza – su cui si potrebbe intervenire – hanno bisogno, quindi, di essere controbilanciati da un’accurata conoscenza del contesto culturale in cui sono prodotte. Le voci dei bambini che includiamo nei nostri testi devono, perciò, essere riconosciute per la loro particolarità e le generalizzazioni su cui ci basiamo vanno vagliate attentamente. Devono essere riconosciute come artefatti, la loro “autenticità” deve essere messa in discussione e non assunta acriticamente. Autenticità implica autorità, credibilità e affidabilità: parole e pensieri originali raccolti direttamente sul campo. Ma sono esattamente queste connotazioni che sono problematiche poiché rischiano di rendere “la voce del bambino” in qualche maniera indiscutibile, data la mitizzazione “del bambino” nella cultura occidentale di cui si è detto sopra. Esse inoltre implicano universalità, incoraggiando una rappresentazione secondo cui “la voce del bambino” può parlare in nome delle molte, differenti e *altre* voci che potrebbero – solo se fosse concesso loro di parlare – descrivere vite piuttosto differenti tra le varie parti del mondo o tra le diverse aree di comunità più ristrette. Ed è proprio questa visione universalista che la Crc omette di problematizzare nelle sue dichiarazioni a sostegno dei diritti, così come hanno fermamente dichiarato quanti stanno tentando di implementare la Crc nel mondo, ad esempio in relazione al lavoro minorile (Boyden, 1990; Crawford, 2000).

All’interno dell’antropologia, questo trucco diffuso – attraverso il quale, da interviste a testimoni privilegiati, sono fatte derivare tipizzazioni su intere culture – è stato svelato da Clifford (1988) nella decostruzione dell’autorità etnografica derivante dall’osservazione partecipante. Questa è una lezione sull’autenticità di cui gli studi sull’infanzia dovrebbero essere consapevoli quando, specialmente ora

che i risultati delle ricerche entrano rapidamente nell’agenda politica, la figura del “bambino” diventa un potente dispositivo retorico (King, 2004)<sup>3</sup>.

Se non coltiveremo la consapevolezza di tali questioni e non troveremo le modalità di lavorarci direttamente nelle nostre analisi, gli enormi passi compiuti recentemente dalla ricerca sociale sull’infanzia a livello teorico, metodologico ed epistemologico rischiano di essere vanificati. Questo non significa affatto rinunciare a una ricerca e a un’inclusione delle parole e dei pensieri dei bambini nelle nostre ricerche; al contrario, vuole solo essere un invito a mantenere viva la consapevolezza delle trappole che si nascondono nelle pratiche del “dare voce”.

### Piccole voci, grandi questioni

Parte di quello che Adrian James e io abbiamo definito «la politica culturale dell’infanzia» nasce dalla necessità di riconoscere che «le differenze che distinguono un bambino da un altro sono tanto importanti quanto gli aspetti che possono condividere» (James, James, 2004, p. 16). Perciò, benché Jens Qvortrup (2005) sostenga giustamente che l’infanzia è una componente strutturale presente in tutte le società – e, in questo senso, tutti i bambini hanno molto in comune –, i modi in cui ciascuno di essi abita e fa esperienza di tale comune condizione possono differire profondamente. Come notato precedentemente, la ricchezza degli studi oggi disponibili con il punto di vista dei bambini su una varietà di temi rivela il contributo critico che l’inclusione dei bambini come attori competenti ha prodotto per il riconoscimento di questa diversità. Sulla base di queste riflessioni e della grande quantità di dati raccolti finora, quali potrebbero essere dunque per il futuro gli obiettivi e le potenzialità di includere ancora più punti di vista dei bambini nella ricerca sociale? Un primo punto riguarda l’applicazione e l’uso fatto dei risultati di ricerca. I commenti dei bambini sulla partecipazione al più ampio mondo degli adulti possono avere una serie di applicazioni pratiche, come mostra una recente ricerca sulle loro opinioni rispetto al divorzio (Smart et al., 2001). I bambini, intervistati sulle loro esperienze di figli di genitori divorziati, non hanno presentato un quadro necessariamente negativo della separa-

<sup>3</sup> Una delle critiche fatte da King (2004) alla nuova sociologia dell’infanzia è che funga semplicemente da veicolo legittimante per le persone che hanno un qualche interesse a promuovere i diritti dei bambini, e che di conseguenza danno la loro visione di ciò di cui i bambini hanno bisogno.

zione. Al contrario, come mostrano Carol Smart e i suoi colleghi, ne hanno parlato con grande profondità nei termini di un'etica della cura, suggerendo che laddove c'è un piccolo conflitto tra genitori, e il genitore non residente continua a fornire cura e amore, il divorzio e la rottura del nucleo familiare non sono necessariamente un'esperienza dannosa. In questo caso si può dire che l'aver fatto conoscere la prospettiva dei bambini abbia dato un grande contributo al dibattito sugli "effetti" del divorzio sui figli.

Ricerche che promuovono la partecipazione dei bambini su temi di questo tipo sono state accolte senza riserve (sebbene non senza controversie) da politici e da gruppi di ong coinvolte nella promozione dei diritti. In verità, adottando questa prospettiva nel loro stesso lavoro, le ong sono state capaci di aiutare le comunità, per esempio, a lavorare con i bambini e a formarli per diventare educatori sanitari (si veda ad esempio Onyango-Ouma, 2001). Esse hanno attivamente sostenuto gli interessi dei bambini attraverso la promozione dei loro diritti in un insieme di svariate arene politiche. Come risposta ci sono state positive reazioni anche dell'accademia, particolarmente in relazione al dibattito su temi come i diritti e il lavoro minorile, e ciò mostra che, almeno per gli studi dell'infanzia, l'importante relazione tra teoria e pratica è ormai consolidata e la divisione tra ricerca pura e ricerca applicata sta cominciando a essere superata.

Il contributo di Jo Boyden e dei suoi colleghi (1998) sul lavoro minorile prende parte a questa operazione degli studi sociali sull'infanzia sostenendo la necessità di una conoscenza situata della vita quotidiana dei bambini fornita da loro stessi. Solo così, sostengono gli autori, i complessi problemi che i bambini lavoratori affrontano in molte parti del mondo potranno essere affrontati efficacemente. Allo stesso modo, Martin Woodhead (1996), come psicologo dello sviluppo, ha sostenuto l'idea di uno sviluppo infantile culturalmente situato, rigettando il modello della "taglia unica uguale per tutti" spesso in uso tra quanti operano per la realizzazione di programmi di cura dell'infanzia in altre società.

Tuttavia, fare ricerca sull'infanzia non significa semplicemente far sentire le voci dei bambini presentando, in senso letterale, le loro visioni.

Significa anche esplorare la natura della "voce" che viene attribuita ai bambini, come quella voce influenzi e rifletta i modi in cui l'infanzia viene compresa, e quindi i discorsi con cui essi sono rappresentati in ogni società. Pertanto, come ha dimostrato recentemente Claudia Castaneda, è necessario dare

una grande attenzione al valore del bambino nella costruzione dei mondi degli adulti e al modo in cui questo valore spesso operi contro "il superiore interesse" di quelli che, a quanto si dice, la categoria rappresenta (2002, p. 2).

Attraverso l'uso del concetto di *figurazione*, Castaneda esplora i modi in cui i bambini appaiono in, e attraverso, differenti discorsi sull'"infanzia" e sul "bambino" e individua le conseguenze concrete che tali figurazioni hanno sulle loro vite. Così, ad esempio, mostra come negli Stati Uniti l'adozione internazionale venga sostenuta da campagne che, affermando l'attuale postulato che la razza dei bambini è un colore che si sceglie piuttosto che con cui si nasce, impiegano differenti immagini del «bambino razzializzato». Per l'autrice, «la figurazione implica simultaneamente pratiche semiotiche e pratiche materiali» (Castaneda, 2002, p. 3). Per quanto questo possa sembrare un passaggio incoerente, poiché va contro la presentazione delle voci dei bambini nella ricerca, al contrario mostra, come illustrerò a breve, una nuova arena per gli studi sociali dell'infanzia che possono dare indirettamente voce ai bambini (ivi).

Sebbene la necessità di ascoltare le loro voci sia spesso sostenuta solo a parole fuori dall'accademia, ancora più spesso esse sono messe a tacere dalle immagini dell'infanzia che aderiscono al più tradizionale discorso, appartenente alla psicologia dello sviluppo, sull'incompetenza dei bambini come attori sociali. Ci dobbiamo pertanto domandare quali effetti abbia tale discorso sulla loro vita quotidiana. Un esempio può essere dato da una recente ricerca, condotta in Inghilterra con alcuni colleghi, sulle pratiche professionali dei consulenti del tribunale civile che hanno il compito di rappresentare gli interessi dei bambini in caso di divorzio o di rottura familiare<sup>4</sup>. La ricerca, che mirava a comprendere i modelli di "bambino" che, esplicitamente e implicitamente, influenzavano il loro modo di lavorare con i bambini, ha rivelato frequenti discrepanze tra il mandato di "dare

<sup>4</sup> Si trattava di un progetto intitolato *Constructing children's welfare: a comparative study of professional practice*, realizzato lungo il triennio 2001-2003 e finanziato dall'Esrc.

voce ai bambini”, e quindi teoricamente di rafforzarli, e le pratiche quotidiane. Infatti, nonostante la Crc riconosca il diritto del bambino di esprimere la propria opinione e manifestare i propri desideri e sentimenti, i dati hanno mostrato che, qualora i consulenti ritenessero che l’esercizio di questo diritto non fosse nel superiore interesse del bambino, la sua voce poteva essere messa effettivamente a tacere.

Questo poteva accadere specialmente quando il consulente doveva riportare la prospettiva del minore al tribunale e decidere quanto di quello che il bambino aveva detto potesse o dovesse andare nella relazione e in quale forma. In questo caso le voci dei bambini venivano sottoposte a pratiche di traduzione, mediazione e interpretazione (Lee, 2001). La loro autenticità, come prova dei loro desideri e sentimenti, veniva alterata dagli adulti che, ciò nonostante, continuavano sinceramente a considerarsi degli autentici sostenitori del superiore interesse del bambino. Perciò, mentre alcuni riportavano direttamente le frasi dette dai bambini, altri preferivano fare una relazione che sorvolasse su quello che essi avevano riferito. Se questo in parte era giustificato da ragioni di tutela – in Inghilterra i genitori possono vedere le relazioni e i consulenti temono che ad alcuni possa non piacere quello che i figli dicono di loro –, comunque comportava la traduzione delle parole del bambino in un registro più accettabile.

Accanto alla mediazione come forma di protezione, c’era anche la possibilità che l’opera di traduzione da parte dei consulenti avvenisse in accordo con quanto essi, come adulti, ritenevano fosse “normale” e “accettabile” per dei bambini. Nel formulare questi giudizi si appoggiavano generalmente ai tradizionali modelli di sviluppo infantile che misurano la competenza dei bambini in relazione all’età. Tutto questo, nonostante fossero i primi a riconoscere che tali generalizzazioni potevano non essere applicabili in casi specifici ed essere soggette a variazioni in base al genere o a esperienze e condizioni individuali.

Questa ricerca offre un esempio dei problemi che si possono incontrare nel rappresentare le voci dei bambini fuori dall’accademia, problemi che sono paragonabili a quelli propri di ogni forma di rappresentazione, ed evidenzia la strada che gli studi dell’infanzia devono an-

cora percorrere per permettere al proprio lavoro di trovare applicazione anche in ambiti diversi da quello dei “diritti” in cui operano direttamente le ong. Se gli operatori sociali, coloro che sono impegnati nell’implementazione di pratiche incentrate sui bambini, incontrano ancora difficoltà nel presentare le voci dei bambini (e sentono invece che queste devono essere ri-presentate), bisogna immaginarsi quanto più diffusi possano essere tali problemi in altre aree della politica in cui “i bambini” non sono considerati individualmente ma visti come una categoria su cui legiferare.

Ragionando su un’antropologia che dovrebbe avere applicazioni pratiche e appropriate, Sandra Wallman sostiene che vi sono «due caratteristiche essenziali nelle rappresentazioni [...]». Una è che esse semplificano la realtà che rappresentano; l’altra è che ogni significato che viene loro imputato è costruito socialmente» (1997, p. 244). Per Wallman, «le rappresentazioni sono semplificazioni nell’interesse della comunicazione» (1997, p. 244); perciò, il trucco sta nell’essere consapevoli delle conseguenze e dell’impatto che hanno le semplificazioni, le traduzioni e le mediazioni che facciamo nel presentare le prospettive di altre persone. All’interno degli studi dell’infanzia, tale consiglio è quanto mai opportuno, dato l’immenso capitale politico che in maniera crescente è stato assegnato all’“ascolto delle voci dei bambini” all’interno di arene politiche sia locali che globali. Dovremmo a questo punto chiederci quali voci siano state rappresentate e da chi? Perché sono state rappresentate? E, infine, quali implicazioni derivano dalle forme assunte da tali voci?

Per rafforzare il potenziale applicativo degli studi sociali dell’infanzia è importante che queste voci non vengano confinate a tematiche legate all’infanzia. I bambini che parlano del loro lavoro, nel contesto della Crc, hanno promosso una comprensione critica dei processi e degli effetti della globalizzazione (Boyden et al., 1998); Paul Connolly (1998; 2004) è riuscito ad affrontare importanti questioni sociologiche di classe, genere ed etnicità attraverso la sua meticolosa registrazione delle conversazioni dei bambini. Ma non è solo il diretto contributo dato dalle loro prospettive che è significativo qui: ascoltare quello che i



bambini dicono sulla loro vita quotidiana e sulle loro esperienze ci permette, a partire dalle loro conoscenze, di teorizzare e di agire su più grandi questioni di mutamento sociale e politico. Per esempio, come io e Adrian James abbiamo già mostrato altrove (James, James, 2004), comprendere il ruolo che ha la legge nella costruzione dell'infanzia, i modi in cui l'infanzia muta e il contributo proprio dei bambini a tale processo di cambiamento consente di illustrare una questione teorica centrale e di grande rilevanza sociologica, ossia l'essenziale e continua relazione tra struttura e *agency*. In altri lavori, Prout (2000) ha indagato la partecipazione e l'autorealizzazione dei bambini come una finestra per comprendere la tarda modernità nel Regno Unito. Pertanto, parafrasando le osservazioni di Geertz (1975, p. 23) sul valore che ha l'etnografia per la teoria, indagare le piccole voci dei bambini, quando fatto con cura, può – e io aggiungerei dovrebbe – essere fatto per parlare di tali grandi questioni.

#### I bambini come ricercatori?

Uno dei modi per risolvere i dilemmi sollevati dai problemi di rappresentazione delle voci dei bambini è, almeno così sembrerebbe, quello di coinvolgere i bambini come ricercatori e co-ricercatori. Questo sviluppo all'interno degli studi dell'infanzia rispecchia alcuni degli esperimenti etnografici effettuati in antropologia negli anni '80 e solleva simili questioni epistemologiche (cfr. Crapanzano, 1980, e per una riflessione più ampia Clifford, 1988). Per molti, come per Priscilla Alderson, far partecipare i bambini non solo come informatori ma anche come ricercatori aiuta a correggere il disequilibrio di potere tra adulti e bambini durante il processo di ricerca, rispettando i diritti e le abilità dei secondi e contribuendo a «proteggerli da ricerche coperte, invadenti, offensive e a rischio di sfruttamento» (2000, p. 243). Analogamente, per Adele Jones, la loro partecipazione fa parte di una «battaglia politica per il riconoscimento, la rappresentazione e l'uguaglianza» (2004, p. 114), tanto che, come osserva Helen Roberts, «incoraggiare la partecipazione dei bambini nella ricerca sembra ormai una condizione irrinunciabile di una posizione a favore del bambino» (2000, p. 238).

Tuttavia, Roberts prosegue nell'osservare che le ragioni per cui un bambino o una persona giovane dovrebbero scegliere di partecipare alle ricerche sono più chiare in alcuni studi che in altri... non possiamo dare per scontato che la partecipazione dei bambini e lo sviluppo di sempre più sofisticati metodi di ricerca per facilitarla siano sempre nel loro interesse (2000, p. 238).

Invero, avverte l'autrice, «è possibile che in qualche occasione questo coinvolgimento dei bambini possa essere di per sé teso a sfruttarli o risultare inappropriato, così come, in altri casi, il non coinvolgerli è esempio di una cattiva pratica di ricerca» (Roberts, 2000, p. 225). Sebbene l'accesso al campo sia più facile e i bambini siano in grado di individuare le domande di ricerca che sono più rilevanti per loro, la qualità della ricerca non può essere garantita semplicemente dall'impiegarli come ricercatori, non più di quanto, per esempio, la nostra comprensione della disabilità sia necessariamente accresciuta dal coinvolgimento di persone disabili nella ricerca.

Pertanto, ciò che è in questione qui – come già nel dibattito antropologico degli anni '80 – sono le politiche di rappresentazione e gli slittamenti che possono verificarsi tra ricerca e *advocacy* quando "l'altro" su cui si fa ricerca ha meno potere, è più escluso e più marginalizzato rispetto alla posizione elitaria e di potere del ricercatore. All'interno della ricerca dell'infanzia, questo tipo di slittamento ha preso un colore differente, con una crescente sovrapposizione tra ricercatori e attivisti dei diritti dei bambini.

Per questi ultimi, il nuovo paradigma, che vede i bambini come attori sociali a pieno titolo, costituisce una potente piattaforma su cui lavorare con i bambini nell'affrontare molte di quelle disuguaglianze sociali, economiche e politiche che sperimentano a livello locale e globale. La loro principale preoccupazione è, in linea con l'approccio dei diritti, permettere ai bambini di condurre ricerche su tematiche che li interessano o li riguardano. E, quando è fatto bene, questo può produrre interessanti e utili risultati che potrebbero avere un impatto pratico e politico più incisivo rispetto alle più tradizionali ricerche svolte dagli adulti sulla base di ciò che viene loro riportato. Nel suo studio per l'ente di beneficenza Bar-



nados, Roberts scelse di usare come intervistatori tre giovani ragazzi disabili affiancati da due ricercatori professionisti per indagare le opinioni di studenti disabili e non disabili sull'educazione inclusiva. Come ha osservato:

la loro personale esperienza di educazione separata portò un inestimabile contributo allo studio. Dopo aver seguito la formazione e averne discusso, essi non solo condussero la prima parte delle interviste con entrambi gli studenti disabili e non disabili, ma pure [...] si confrontarono con le domande dei loro intervistati. [...] I nostri giovani intervistatori [...] sentirono che era giusto condividere qualcosa delle loro vite con quelli su cui stavano facendo ricerca (Roberts, 2000, p. 232-233).

Tuttavia, questo non significa necessariamente che tutte le ricerche con i bambini siano ricerche che devono difendere i bambini o promuovere i loro diritti, anche se questo potrebbe essere certamente un sottoprodotto della presentazione dei punti di vista dei bambini su questioni che li riguardano, né che la ricerca applicata debba per forza assumere la forma della difesa. Allo stesso modo non si vuole affermare che la ricerca in cui gli adulti, più che i bambini, rappresentano le opinioni dei bambini sia in qualche maniera meno autentica; al contrario, e meno drammaticamente, tutta la ricerca deve essere considerata come un processo di rappresentazione, che venga condotta da adulti o da bambini. Se per gli antropologi i dilemmi sollevati dalle politiche della rappresentazione sono sino ad ora stati indagati, per gli antropologi dell'infanzia devono essere ancora articolati pienamente, e rimangono una preoccupazione molto presente e pressante dato il potere retorico che "la voce del bambino" tuttora esercita.

### Le parole dei bambini

È chiaro che è quando i bambini parlano che sentiamo le loro voci. Per Ian Hutchby è perciò attraverso una più approfondita attenzione al processo di conversazione tra pari, con l'uso dell'analisi conversazionale, che si può trovare una possibile soluzione ai problemi di rappresentazione. Citando Marjorie Goodwin (1990), Hutchby distingue la ricerca condotta attraverso l'etnografia convenzionale che genera i resoconti dei bambini sul mondo sociale, e che li impiega come

strumenti per ottenere informazioni sulle loro competenze sociali o sulla loro vita quotidiana, da quella ricerca che vede le interviste e le conversazioni con i bambini «come un mezzo per mostrare queste loro competenze nella loro piena titolarità» (2005, p. 67). Come scrive Goodwin,

facendo uso delle tecniche di analisi conversazionale e documentando l'organizzazione sequenziale delle manifestazioni indigene, possiamo evitare di cadere nella trappola della "antropologia interpretativa" che tende a focalizzare la sua attenzione sul dialogo etnografo/informatore piuttosto che sull'interazione *tra i partecipanti*... Questo ci permetterà di muoverci verso una "antropologia dell'esperienza" concentrandoci su come le persone per prime perfomano le loro attività (1990; ma vedi anche Hutchby, 2005, p. 67).

Per Hutchby e altri autori come Susan Danby e Carolyn Baker (1998), questo approccio offre forse maggiori possibilità di avvicinarsi a un certo tipo di autenticità perché lo scopo è mostrare che fenomeni sociali quali le interazioni di genere o gli atti di resistenza «accadono naturalmente nelle vite sociali dei bambini tra i bambini» (Hutchby, 2005, p. 69) e sono evidenti nel fluire delle loro conversazioni e attività quotidiane. A essi non è dunque richiesto di dare un resoconto o di riflettere su tali questioni. Tuttavia, sebbene in questo senso le voci dei bambini possano essere definite "naturali" esempi di conversazione, il fatto che siano audioregistrate, trascritte nel dettaglio, attentamente esaminate, interpretate e analizzate significa che sono ancora soggette agli effetti di mediazione che tutte le forme di analisi sociale comportano.

Perciò, poiché non c'è modo di fuggire dalle strettoie della rappresentazione (pure in questo insieme di lavori), anche gli studi sociali sull'infanzia, così come è successo rispetto al femminismo, devono trovare modi per confrontarsi con questi parametri. Questo significa che "le prospettive dei bambini", "il punto di vista del bambino", "sentire le voci dei bambini" e "ascoltare i bambini" devono essere considerati come punti di vista, luoghi da cui ogni analisi inizia, più che descrizioni definitive di fenomeni empirici incorporate nelle parole che essi dicono. Messa in questo modo, la questione diventa quali tipi di dialogo pos-

**Fare ricerca sull'infanzia significa non solo far sentire le voci dei bambini, ma anche esplorare la natura della "voce" che viene loro attribuita**

siamo avere con i bambini nella ricerca, piuttosto che un problema di minore o maggiore autenticità delle loro voci e delle loro prospettive sul mondo. Più semplicemente, diventa una questione di cercare di comprendere da dove provengono le loro voci e perché le posizioni da cui parlano possono essere soggette a cambiamenti e variazioni nel tempo e attraverso il tempo. Tutto questo non è affatto differente da quello che accade nella ricerca sociale con gli adulti.

Berry Mayall (2002) e Leena Alanen (1992) hanno fornito una descrizione della *teoria del punto di vista* [*standpoint theory*] che offre una base teorica per sviluppare tale approccio; in più Mayall (2000) lo adopera per sostenere che la distanza generazionale tra bambini e adulti, intesa come ineguale relazione di potere, non deve essere un ostacolo nel processo di ricerca. Riconoscendo, più che ignorando o cercando di mascherare, i differenti punti di vista del ricercatore adulto e del bambino informatore, si possono avere *buone conversazioni* con i bambini e, laddove essi siano attivamente coinvolti nel processo di produzione dei dati, si può sviluppare un analogo dialogo partecipativo.

Tuttavia, sebbene la scala di partecipazione di Roger Hart (1998) venga spesso usata come una specie di metro di paragone morale rispetto al quale giudicare la ricerca con i bambini – poiché dispone in un ordine crescente i differenti livelli di partecipazione nella ricerca, da quello più paternalista a quello pienamente partecipativo –, essa non dovrebbe determinare i metodi di ricerca da adottare. Come in ogni ricerca i metodi scelti devono accordarsi con i compiti che uno deve svolgere volta per volta. Un recente studio antropologico sulla comprensione che i bambini hanno dell'organizzazione sociale del tempo ha mostrato questo aspetto impiegando una serie di tecniche partecipative selezionate sulla base delle differenti abilità e competenze possedute dai bambini durante le successive fasi del processo di ricerca<sup>5</sup>.

La ricerca usava una serie di grafici di carta che incoraggiavano i bambini a raffigurare i modi in cui il loro tempo era suddiviso durante la settimana (Christensen, James, 2000). Uno era un grafico a torta – che conoscevano poiché era impiegato durante le lezioni di mate-

matica a scuola ed era pertanto un mezzo di rappresentazione che potevano utilizzare sentendosi adeguati – e l'idea di fondo era che potesse essere suddiviso in tante fette per raffigurare i differenti tempi dei bambini. L'analisi di questi grafici mostrò come congiuntamente la maggioranza dei bambini pensasse che la settimana si sarebbe potuta dividere in generale tra “tempo scolastico” e “tempo extrascolastico”. Il tempo fuori dalla scuola tuttavia era “ritagliato” in unità di tempo distinte e impiegate a svolgere svariate attività, che riflettevano non solo differenti esperienze e interessi ma anche le differenze di genere, come pure quelle nelle caratteristiche e nei modelli familiari. Prevalentemente i bambini giocavano a calcio e al computer, le bambine giocavano al parco e facevano shopping e alcune di loro cucinavano a casa e aiutavano nelle faccende domestiche. Sebbene i bambini fossero tutti della stessa età (10 anni), i grafici rivelarono non solo somiglianze ma anche differenze. Rispetto alle rappresentazioni del tempo scolastico emersero invece poche diversità. In tutti gli esempi, tranne uno, la scuola veniva rappresentata come uno spazio bianco. Era come se niente di particolare succedesse lì dentro o, in ogni caso, niente che valesse la pena notare. Solo una bambina differenziò più tipi di “tempo scolastico”, e lo fece in una maniera significativa. I tempi che identificò erano quelli all'interno dell'orario scolastico in cui i bambini potevano avere un po' di controllo su quello che facevano con il loro tempo, ossia: andare a casa da scuola, l'ora del pranzo e della merenda.

Nella fase successiva della ricerca i bambini si intervistarono reciprocamente sulle loro aspettative e le loro paure rispetto al passaggio alla scuola superiore. Per costruire una traccia d'intervista, fu prima chiesto a ciascuno di loro di fare una lista degli argomenti che volevano conoscere rispetto all'andare nella nuova scuola, e da questo lavoro emersero alti livelli di accordo su ciò che li preoccupava. In cima alla lista c'era la paura di perdersi in un edificio che era molto più grande della loro scuola e, immediatamente dopo, il timore di non riuscire a fare amicizia. Usando questa lista composita, i bambini si misero a esplorare uno con l'altro le basi comuni di quest'ansia collettiva che fecero risalire, da una parte, all'organizza-

<sup>5</sup> Questo progetto *Changing times: children's perception and understanding of the social organization of time* è stato realizzato tra il 1997-2004 con i fondi dell'Esrc ed è stato realizzato da Pia Christensen, Allison James e Chris Jenks.



zione dell'educazione secondaria nel Regno Unito e, dall'altra, alla consapevolezza della potenziale fragilità delle loro relazioni intersoggettive con il passare del tempo.

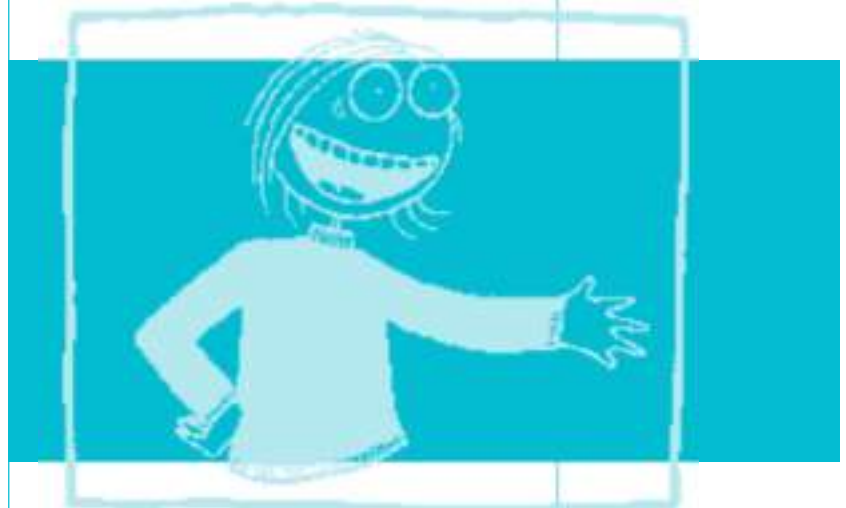
Sebbene questo lavoro vada nella direzione di fornire una "prospettiva dei bambini" rivelando cosa alcuni di loro dicono su come comprendono e fanno esperienza dello scorrere del tempo, la doppia questione di come interpretare e come rappresentare questo punto di vista del bambino rimane aperta. Questo aspetto richiede pertanto un'ulteriore riflessione che svilupperò nelle conclusioni.

### Conclusioni. Contestualizzare le voci dei bambini

Ora che il campo degli studi sociali sull'infanzia ha raggiunto una sua maturità e le voci dei bambini stanno dando un rispettabile e rispettato contributo all'agenda della ricerca nelle scienze sociali, è giunto il momento di considerare le sue ulteriori potenzialità. Come il femminismo, avendo vinto la lotta negli anni '60 per vedere rappresentate le voci e le prospettive delle donne, si è sviluppato da movimento dalle origini più radicali ad area di ricerca e di studio sofisticata e composita, allo stesso modo credo che gli studi sociali sull'infanzia siano pronti per affrontare ulteriori sviluppi. Come ha suggerito recentemente Qvortrup (2005), un modo per mandare avanti la ricerca sociale sull'infanzia dovrebbe essere quello di creare dei legami tra gli ormai diffusi studi qualitativi sulle prospettive, le voci e l'*agency* dei bambini e altri lavori che esplorano le condizioni strutturali che modellano l'infanzia come uno spazio generazionale. Una tale integrazione aiuterebbe a prendere sul serio le differenti ricadute che forze sociali come il mercato, il neoliberismo, lo stato, l'urbanizzazione e tante altre macrovariabili hanno sull'infanzia in quanto categoria generazionale.

Un modo per sviluppare questa agenda potrebbe essere rivisitare la tensione teorica centrale all'interno degli studi sociali dell'infanzia: il rapporto tra l'"infanzia" come spazio sociale, "i bambini" come categoria generazionale e "il bambino" come individuo rappresentativo di tale categoria e abitante di tale spazio. In qualsiasi contesto sociale, e in relazione a ogni bambino, questo rapporto definisce chi siano

i bambini, il modo in cui noi come ricercatori adulti li comprendiamo e come essi stessi comprendono le loro esperienze. Questa è la "politica culturale dell'infanzia" che modella le vite e le esperienze quotidiane dei bambini (James, 2002; James, James, 2004). L'infanzia è uno spazio sociale strutturalmente determinato da una serie di istituzioni sociali, ma, proprio per questo, anche i bambini come soggetti sono strutturalmente e culturalmente determinati come attori sociali con specifici ruoli sociali da giocare *in quanto bambini*. Questo è ciò che costituisce il loro punto di vista; tuttavia anch'essi «modellano questi ruoli, sia come individui sia come collettività, e possono crearne di nuovi in grado di alterare lo (stesso) spazio sociale dell'infanzia» (James, James, 2004, p. 214).



Indagare le complessità e le tensioni di questo rapporto attraverso una documentazione empirica che mostri come esso si esprime nelle vite quotidiane dei bambini sarebbe un modo significativo per dare voce alle voci dei bambini come attori sociali. Eviterebbe alcune delle trappole e dei problemi di rappresentazione discussi in questo articolo, non nascondendoli ma, al contrario, rendendoli un esplicito focus su cui fare pratica. In questo modo, evidenziando le complessità delle questioni che costituiscono la cornice di quello che i bambini dicono, piuttosto che offrendo il semplice messaggio che è sufficiente registrare e riportare le loro voci, potrebbe accadere che le voci dei bambini siano ascoltate più volentieri e le loro prospettive comprese più facilmente.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alanen, L. (1992), *Modern childhood? exploring the "child question"*, in *Sociology*, Jyvaskylka, University of Jyvaskyla.
- Alderson, P. (2000), *Children as researchers: the effects of participation rights on research methodology*, in P. Christensen, A. James (eds.), *Research with children*, London, Falmer Press, p. 241-258.
- Armstrong, C., Hil, M., Secker, J. (2000), *Young people's perceptions of mental health*, in «Children and society», 14, 1, p. 60-72.
- Benedict, R. (1935), *Patterns of culture*, London, Routledge and Kegan Paul.
- Bey, M. (2003), *The mexican child: from work with the family to paid employment*, in «Childhood», 10, 3, p. 287-299.
- Bluebond-Langner, M. (1978), *The private worlds of dying children*, Princeton, Princeton University Press.
- Boyden, J. (1990), *Childhood and the policy makers: a comparative perspective on the globalization of childhood*, in A. James, A. Prout (eds.), *Constructing and reconstructing childhood*, Basingstoke, Falmer Press, p. 184-216.
- Boyden, J., Ling, B., Myers, W. (1998), *What works for working children*, Stockholm, Save the Children.
- Burman, E. (1994), *Innocents abroad: projecting western fantasies of childhood onto the iconography of emergencies. disasters*, in «Journal of disaster studies and management», 18, 3, p. 238-253.
- Castaneda, C. (2002), *Figurations: child, bodies, worlds*, London, Duke University Press.
- Children's Rights International (2005), *Newsletter 18* (March), Sydney, Children's Rights International.
- Christensen, P., James, A. (eds.) (2000), *Childhood diversity and commonality: some methodological insights*, in P. Christensen, A. James (eds.), *Research with children*, London, Falmer Press, p. 160-179.
- Christensen, P., Prout, A. (2002), *Working with ethical symmetry in social research with children*, in «Childhood», 9, 4, p. 477-497.
- Clifford, J. (1988), *The predicament of culture*, Cambridge (MA), Harvard University Press.
- Clifford, J., Marcus G.E. (eds.) (1986), *Writing Culture: the poetics and politics of ethnography*, Berkeley, University of California Press.
- Connolly, P. (1998), *Racism, gender identities and young children*, London, Routledge.
- (2004), *Boys and schooling in the early years*, London, Routledge Falmer.
- Corsaro, W. (1979), *We're friends, right? children's use of access rituals in a nursery school*, in «Language and society», 8, p. 315-336.
- (1997), *The sociology of childhood*, Thousand Oaks (CA), Pine Forge.
- Crapanzano, V. (1980), *Tuhami: portrait of a moroccan*, Chicago, University of Chicago Press.
- Crawford, S. (2000), *The worst forms of child labour*, London, Social Development Department, Department for International Development.
- Danby, S., Baker, C. (1998), *How To be masculine in the block area*, in «Childhood», 5, 2, p. 151-175.
- Field, N. (1995), *The child as laborer and consumer: the disappearance of childhood in contemporary japan*, in S. Stephens (ed.), *Children and the politics of culture*, Princeton, Princeton University Press, p. 51-79.
- Fog Olwig, K., Gulløv, E. (2003), *Children's places: cross-cultural perspectives*, London, Routledge.
- Geertz, C. (1975), *The interpretation of cultures*, London, Basic Books.
- (1983), *From the native's point of view: on the nature of anthropological understanding*, in C. Geertz (ed.), *Local knowledge*, New York, Basic Books, p. 55-73.
- (1988), *Works and lives: the anthropologist as author*, Cambridge, Polity Press.
- Goodwin, M.H. (1990), *He-said-she-said: talk as social organization among black children*, Bloomington, Indiana University Press.
- Hardman, C. (1973), *Can there be an anthropology of children?*, in «Journal of the anthropology society of Oxford», 4, 1, p. 85-99.
- (1974), *Fact and fantasy in the playground*, in «New society», September 26, p. 801-803.
- Hart, R. (1992), *Children's participation: from tokenism to citizenship*, London, Earthscan-Unicef.
- Hutchby, I. (2005), *Children's talk and social competence*, in «Children and society», 19, p. 66-73.
- James, A. (1993), *Childhood identities: self and social relationships in the experience of the child*, Edinburgh, Edinburgh University Press.
- (1995), *On being a child: the self, the category and the group*, in A.P. Cohen, N. Rapport (eds.), *Questions of consciousness*, London, Routledge, p. 60-77.
- (2002), *The english child: towards a cultural politics of childhood identities*, in N. Rapport (ed.), *British subjects: an anthropology of britain*, Oxford, Berg, p. 143-163.
- James, A., James, A.L. (2004), *Constructing childhood: theory, policy and social practice*, London, Palgrave.
- James, A.L., James, A., McNamee, S. (2004), *Turn down the volume? not hearing children in family proceedings*, in «Child and family law quarterly», 16, 2, p. 189-203.
- James, A., Jenks, C., Prout, A. (1998), *Theorising childhood*, Cambridge, Polity Press.
- James, A., Prout, A. (1990), *Constructing and reconstructing childhood*, Lewes, Falmer Press.
- (1996), *Strategies and structures: towards a new perspective on children's experiences of family life*, in M. O'Brien, J. Brannen (eds.), *Children in families: research and policy*, London, Falmer Press, p. 41-53.

- Jenks, C. (1996), *Childhood*, London, Routledge.
- Jenks, C. (ed.) (1982), *The sociology of childhood*, London, Batsford.
- Jones, A. (2004), *Involving children and young people as researchers*, in S. Fraser, et al. (eds.), *Doing research with children and young people*, London, Sage, p. 113-131.
- King, M. (2004), *The child, childhood and children's rights within sociology*, in «The King's College law journal», 15, p. 273-299.
- Lee, N. (2001), *Childhood and society: growing up in an age of uncertainty*, Buckingham, Open University Press.
- LeVine, R., et al. (1994), *Child care and culture: lessons from Africa*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lorimer, F. (2003), *The Smith children go out to school and come home again: place making among the Kuku-Yalanji children in Southeast Cape York, Australia*, in K. Fog Olwig, E. Gulløv (eds.), *Children's places: cross-cultural perspectives*, London, Routledge, p. 58-77.
- Mayall, B. (1996), *Children, health and the social order*, Buckingham, Open University Press.
- (2000), *Conversations with children: working with generational issues*, in P. Christensen, A. James (eds.), *Research with children*, London, Falmer Press, p. 120-136.
- (2002), *Towards a sociology of childhood*, Buckingham, Open University Press.
- Mead, M. (1928), *Coming of age in Samoa*, Harmondsworth, Penguin.
- Montgomery, H. (2001), *Modern Babylon: prostituting children in Thailand*, London, Berghahn.
- Morgan, R. (2005), *Finding what children say they want: messages from children*, in «Representing children», 17, 3, 180-189.
- Onyango-Ouma, W. (2001), *Children and health communication: learning about health in everyday relationships among the Luo of Western Kenya*, Copenhagen, Danish Bilharziasis Laboratory.
- Pollard, A. (1985), *The social world of the primary school*, London, Holt, Rinehart and Wilson.
- Prout, A. (2000), *Children's participation: control and self-realisation in British late modernity*, in «Children and Society», 14(4), p. 304-315.
- Punch, S. (2001), *Negotiating autonomy: childhoods in rural Bolivia*, in L. Alanen, B. Mayall (eds.), *Conceptualizing child-adult relations*, London, Falmer Press, p. 23-17.
- Qvortrup, J. (2005), *The little "S" and the prospects for generational childhood studies*, Paper presented at the Childhoods conference, University of Oslo, Oslo, June 29-July 3.
- Richards, M.P.M. (ed.) (1974), *The integration of a child into a social world*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Richards, M.P.M., Light, P. (eds.) (1986), *Children of social worlds*, Cambridge, Polity Press.
- Roberts, H. (2000), *Listening to children: and hearing them*, in P. Christensen, A. James (eds.), *Research with children*, London, Falmer Press, p. 225-241.
- Scheper-Hughes, N., Hoffman, D. (1998), *Brazilian apartheid: street kids and the struggle for urban space*, in N. Scheper-Hughes, C. Sargent (eds.), *Small wars: the cultural politics of childhood*, Berkeley, University of California Press, p. 352-388.
- Schwartzman, H. (1978), *Transformations: the anthropology of children's play*, New York, Plenum.
- Smart, C., Neale, B., Wade, A. (2001), *The changing experience of childhood*, Cambridge, Polity Press.
- Spilbury, J., Korbin J.E. (2004), *Negotiating the dance: social capital from the perspective of neighbourhood children and adults*, in P.B. Puffal, R.P. Unsworth (eds.), *Rethinking childhood*, New Brunswick (NJ), Rutgers University Press, p. 207-229.
- Thorne, B. (1993), *Gender play*, New Brunswick (NJ), Rutgers University Press.
- UN Convention on the Rights of the Child (1989), *Convention on the Rights of the Child*, Geneva, Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights.
- Wallman, S. (1997), *Appropriate anthropology and the risky inspiration of "capability" brown: representations of what, by whom and to what end*, in A. James, J. Hockey, A. Dawson (eds.), *After Writing Culture: epistemology and praxis in contemporary anthropology*, London, Routledge, p. 244-264.
- Whiting, B.B., Whiting, J.W.M. (1975), *Children of six cultures: a psychosocial analysis*, Cambridge (MA), Harvard University Press.
- Whiting, J.W.M. (1958), *The function of male initiation ceremonies in puberty*, in E.E. Maccoby, T.M. Newcomb, E.L. Hartley (eds.), *Readings in social psychology*, New York, Holt, p. 359-370.
- Woodhead, M. (1996), *In search of the rainbow: pathways to quality in large-scale programmes for young disadvantaged children*, in «Early childhood development practice and reflections», 10.
- Woodhead, M., Faulkner, D. (2000), *Subjects, objects or participants? Dilemmas of psychological research with children*, in P. Christensen, A. James (eds.), *Research with children*, London, Falmer Press, p. 9-35.



## RAPPORTO tra GENERAZIONI e PROSPETTIVE educative



Pierpaolo Triani

~ STELLINAAA!!!  
TOPINAAA! ...CHE STAI FACENDO?



E POI  
SI LAMENTANO  
CHE NON  
RISPONDO...

Il rapporto tra le generazioni è un dato strutturale della vita sociale e delle culture umane. Sempre più, oggi, esso è percepito, però, non solo come “fatto”, ma come “questione”.

Tratti di problematicità appartengono alla dialettica intergenerazionale in quanto tale. Si pensi, ad esempio, come sia una costante storica il ritornello negativo delle generazioni avanzate nei confronti delle più giovani, attraverso espressioni del tipo «ahimè, i ragazzi d'oggi!», «non ci sono più i valori di un tempo!». Vi è una inevitabile conflittualità intergenerazionale, che a seconda delle culture può assumere forme e ritualità diverse.

Accanto a una sorta di pessimismo nei confronti dei giovani, prevale spesso nell'approccio al tema delle generazioni un pensiero che Tito Boeri e Vincenzo Galasso hanno definito «fuorviante».

...si ragiona come se ogni generazione cominciasse solo quando tramonta la generazione immediatamente precedente. È come se l'esistenza degli uni fosse indipendente da ciò che accade agli altri. Si dice e si pensa «ai miei tempi» o al «tempo dei miei geni-

tori» come se non si vivesse nello stesso secolo, come se un importante spezzone di vita non fosse stato vissuto in comune, con tante occasioni di contatto, personali e impersonali, mediate dalla sfera pubblica o da quella privata (2004, p. 4).

Si tende, notano i due autori citati, a dimenticare che le generazioni non solo si succedono, ma soprattutto si sovrappongono. E questa dimenticanza appare ancora più pericolosa oggi che il quadro dei rapporti intergenerazionali sta mutando fortemente fino a diventare appunto una “questione sociale” da affrontare in modo nuovo.

### I cambiamenti nel rapporto tra le generazioni

Il mutamento in corso nel nostro Paese ha alcuni tratti molto evidenti in campo demografico. Basta considerare la piramide della popolazione e la situazione appare chiara: si va sempre più assottigliando la base delle genera-

zioni giovani e vanno sempre più ampliandosi i piani superiori. Non abbiamo più, come è noto, una società con molti giovani e pochi anziani, ma un quadro più composito rappresentato da una figura molto più allungata, nella quale la fascia giovanile risulterà sempre una minoranza.

Già nel 2008 l'Istat aveva osservato:

La crescita della popolazione anziana comporta anche uno squilibrio generazionale: il rapporto tra popolazione giovane e anziana e popolazione in età attiva (indice di dipendenza) ha superato, nel 2006, la soglia critica del 50%, uno dei livelli più elevati dell'Unione. L'indice di ricambio ha sfiorato, nel 2006, quota 112%: in altri termini, le persone potenzialmente in uscita dal mercato del lavoro sono il 12% in più di quelle che invece sono potenzialmente in entrata. Questo squilibrio pone il nostro Paese al primo posto in Europa e a molta distanza dalla media comunitaria» (2008, p. 20).

A questa situazione concorre un persistente basso livello di natalità, nonostante l'inversione di tendenza prodotta dalla fertilità delle famiglie immigrate. A una scarsa propensione alla generatività della popolazione giovane-adulta italiana non è estraneo un fattore economico. Come hanno fatto notare Rosina, Billari e Livi Bacci, «il costo dei figli è maggiore nel nostro Paese che altrove, sia per la componente relativa al costo del tempo (a causa della maggior difficoltà di conciliare famiglia e lavoro), sia per la componente relativa al costo di mantenimento (per la prolungata permanenza dei giovani in famiglia e per l'importanza che la famiglia riveste come ammortizzatore sociale)» (Fondazione Giovanni Agnelli e Gruppo di coordinamento per la demografia - Sis, 2006, p. 55).

Il cambio nei rapporti di forza tra il numero della popolazione giovanile e le altre fasce di età, soprattutto l'anziana, sta portando a un riorientamento delle politiche e dei servizi sociali, con la necessità di trovare nuove risorse e nuove forme di intervento per poter rispondere ai diritti di ognuno.

In stretto rapporto con la situazione demografica si pone l'accesso alla condizione adulta delle nuove generazioni. Il livello della disoccupazione giovanile in Italia, rispetto ad altri Paesi europei, resta elevato (Fondazione Giovanni Agnelli e Gruppo di coordinamento per

la demografia - Sis, 2006, p. 42), con il conseguente ritardo (anche se esso non è l'unico fattore) nell'uscita dalla famiglia d'origine. In generale appare essersi allungata la transizione verso una vita adulta autonoma. Come è stato osservato dallo studio della Fondazione Agnelli, «negli ultimi trent'anni, sostanzialmente in tutto il mondo si è assistito a uno spostamento in avanti dell'età alla quale tali eventi vengono vissuti, con un processo che è stato definito "posticipazione della transizione allo stato adulto". L'Italia si pone ai vertici di tale processo» (ivi, p. 33). Questo ritardo non sembra generare uno stato di benessere se, come è stato fatto notare,

innanzitutto, esiste un rilevante divario tra l'età che i giovani dichiarano come quella ideale e più opportuna per l'uscita dalla casa dei genitori e l'età alla quale effettivamente lasciano la famiglia di origine. La quota di giovani soddisfatti, tra i trentenni che vivono ancora con i genitori, è maggioritaria solo per gli uomini e al Nord, pur essendo diminuita negli ultimi anni. È in deciso aumento invece, la percentuale di giovani (soprattutto al Sud e tra le donne) che dichiarano di rimanere a casa dei genitori solamente per motivi di necessità. La netta maggioranza dei giovani si dichiara pronta a lasciare la casa dei genitori qualora disponesse di un'occupazione stabile, soprattutto in termini di adeguatezza e continuità di reddito (Fondazione Giovanni Agnelli e Gruppo di coordinamento per la demografia - Sis, 2006, p. 40-41).

Un altro forte cambiamento sta riguardando le strutture e i comportamenti familiari con una crescente complessità negli intrecci intra e intergenerazionali all'interno delle famiglie. Diversi sono i fenomeni in atto:

la tendenza ad accentuare il carattere mononucleare della famiglia e a restringere la numerosità dei membri; calo dei matrimoni e innalzamento dell'età in cui ci si sposa; l'aumento delle famiglie di fatto; l'aumento della instabilità familiare dovuta a separazioni e divorzi; un aumento del numero delle famiglie ricomposte, in cui almeno uno dei partner proviene da una precedente unione; un aumento delle famiglie monogenitoriali, dove la presenza di un solo genitore non è più imputabile solo alla vedovanza, ma, più spesso, alla separazione dei coniugi (Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, 2009, p. 33).

Accanto a cambiamenti quantitativi e strutturali, vi sono in atto mutamenti culturali non meno importanti. C'è chi sottolinea come l'attuale contesto sociale, caratterizzato da nuclei familiari piccoli, da ritmi incalzanti di lavoro, da reti sociali deboli, favorisca rapporti tra le generazioni molto frammentati e individualistici. C'è chi evidenzia come la velocità dei cambiamenti sociali porti a mutamenti generazionali sempre più rapidi. A questo proposito ha scritto Tilde Giani Gallino:

Forse mai come nel presente storico è diventato possibile osservare e quasi toccare con mano le differenze che distinguono una generazione dall'altra. Questo perché i mutamenti sociali ed economici della nostra società hanno assunto un ritmo tale che le generazioni non sono neppure più da intendere come "epoche" che creano distinzioni tra padri e figli, ma "epoche più brevi" che addirittura differenziano i modelli di vita ed i comportamenti tra fratelli. Essere il fratello maggiore o minore, l'essere nati in una stessa famiglia cinque anni prima o cinque anni dopo crea di fatto modalità diverse di crescita e atteggiamento, a causa dello sviluppo dell'alta tecnologia, dei prodotti di mercato che ci vengono imposti, degli spettacoli televisivi che propongono sempre più una rovinosa caduta culturale verso il basso (2005, p. 63).

C'è chi invece sottolinea il prevalere di una contiguità affettiva tra le generazioni che rende difficile, come già osservato, il processo di affrancamento. «I figli sono spesso considerati il prolungamento dei genitori, ricercati soprattutto per l'appagamento e la conferma di realizzazione che possono dare loro; i nonni accudiscono i nipoti come se fossero figli, al posto dei genitori che lavorano» (Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, 2009, p. 34).

**Il rapporto tra le generazioni è un dato strutturale della vita sociale e delle culture umane, eppure si tende a dimenticare che le generazioni non solo si succedono, ma soprattutto si sovrappongono**

### Alcune trasformazioni in campo educativo

All'interno dei mutamenti di carattere culturale ricoprono un ruolo di primo piano le trasformazioni in campo educativo.

I cambiamenti nel modo di vedere l'infanzia e la vita adulta, assieme a una crescente pluralità di modi di intendere la vita e i valori di riferimento, stanno portando a una trasformazione e a una differenziazione dei modelli educativi di riferimento. Oggi, per richiamare come esemplificazione la lucida analisi svolta da Pietropolli Charmet (2008), prevale una visione dell'educazione centrata sugli affetti e su una lettura del bambino come "talento da far crescere".

Ai cambiamenti di modello concorrono le modificazioni nei ritmi di vita sociale, negli spazi e nei tempi che i bambini hanno per giocare con i coetanei e per stare con i genitori (cfr. Volpi, 2004), nelle pratiche scolastiche, nelle nuove tecnologie che permettono differenti modi di accesso e di elaborazione delle informazioni.

Un altro fenomeno di crescente rilevanza è l'indebolimento di una fiducia di base e di un accordo implicito tra le diverse realtà educative. Questo accordo, non intenzionale, si basava, in un contesto sociale differente, su due aspetti principali: una sostanziale uniformità culturale e una interdipendenza di funzione tra poche figure di riferimento. In passato, per fare un esempio, raramente i genitori protestavano con gli insegnanti, perché il maestro e il professore avevano nel contesto sociale un'autorevolezza in merito all'istruzione che il genitore non metteva in discussione. Tra genitori e insegnanti vi era una condivisione educativa non scritta, tacita, che oggi si è rotta. Tale rottura non è avvenuta per colpa di qualcuno, ma in ragione di specifiche dinamiche sociali. Non si può più contare, perciò, su un accordo spontaneo, che è sempre più debole, ma occorre che le diverse agenzie educative (famiglia, scuola, chiesa, società sportive, associazionismo) si attivino sempre di più per accrescere i contatti, coltivare la fiducia, concordare linee comuni. Insomma, come vedremo tra poco, per muoversi nell'ottica di un patto educativo esplicito.

La presenza di differenti visioni della vita e la difficile integrazione tra i diversi attori educativi, assieme alla centralità culturale delle scelte

personali, stanno concorrendo alla crescita di un altro fenomeno di grande rilevanza. Si tratta dell'indebolimento della forza dei dispositivi regolativi esterni e la conseguente crescita di importanza attribuita alla convinzione soggettiva e alla scelta personale.

In stretta connessione con quanto già descritto si pone, infine, la trasformazione dei punti di riferimento a disposizione degli adulti a sostegno del proprio comportamento educativo. Alle figure educative, in contesti più statici e uniformi, era chiesto innanzitutto di seguire la strada che percorrevano gli altri. Oggi, come abbiamo visto, il contesto valoriale di riferimento è molto meno uniforme, i messaggi che le persone incontrano nei diversi ambienti possono essere molto diversi, la regolazione esterna del comportamento si è molto indebolita. Ciò significa che nel momento in cui vogliamo educare non possiamo basarci soltanto su ciò che abbiamo ricevuto, perché la situazione è diversa, e neppure affidarci soltanto all'educazione del contesto sociale, perché esso è molto più frammentato e contraddittorio. Ci troviamo così, come adulti, di fronte alla necessità di esercitare la nostra responsabilità educativa in modo più consapevole. Non si può più educare semplicemente "per eredità sociale", ma attraverso una convinzione personale e un'assunzione di responsabilità sempre più diretta. Questo fa sì che oggi il tema educativo venga percepito come estremamente delicato.

### Un patto di solidarietà tra le generazioni

Il quadro dei cambiamenti in atto nella dinamica intergenerazionale rivela un volto contraddittorio. Da un lato esso indica fatti fortemente positivi come, ad esempio, il prolungamento delle possibilità di vita, l'importanza attribuita al benessere individuale, una cultura più attenta ai bisogni e alle predisposizioni personali. Dall'altro lato, però, il quadro mette in luce il rischio di rapporti intergenerazionali sempre più frammentati, confusi, poveri di contenuto, sempre meno efficaci e rilevanti.

La questione del rapporto tra le generazioni, perciò, chiede una particolare attenzione e l'assunzione di uno sforzo nella direzione della promozione di forme di comunicazione, scambio, lavoro comune dove ricoprano un ruolo

fondamentale l'attenzione all'altro, il dialogo, la ricerca di un bene più grande della soddisfazione del singolo bisogno. In corrispondenza con la preoccupazione per la tenuta di rapporti costruttivi inter e intragenerazionali, è andata crescendo l'importanza attribuita al *principio della solidarietà* tra le generazioni, affermata in diversi atti di indirizzo e atti normativi a livello locale, nazionale e internazionale. Con l'innalzamento di attenzione verso questo principio è andato diffondendosi nel nostro Paese l'uso dell'espressione «patto tra le generazioni» o «intergenerazionale» (cfr. Scamozzi, 2005, p. 55-79), per indicare la necessità di un'assunzione di responsabilità da parte dei diversi attori sociali perché il diritto di qualcuno non prevalga su quello di altri, ma ogni generazione si senta interessata al destino delle altre.

Anche le trasformazioni nei rapporti educativi tra le generazioni richiedono un innalzamento di attenzione. Vi è il rischio infatti di un'educazione frammentata che lasci nella solitudine molti educatori e molti bambini e ragazzi. Assieme alla promozione di rapporti solidali tra le generazioni, vi è bisogno di promuovere relazioni che abbiano a cuore la crescita di ogni persona; in altre parole occorre sostenere una cultura educativa che riconosca l'importanza della condivisione, della comunicazione, dello scambio di esperienze, saperi e valori tra le diverse generazioni.

Anche per il campo educativo, perciò, può essere utile assumere la prospettiva culturale del patto, per sottolineare la necessità di un'assunzione comune di responsabilità, dentro naturalmente il rispetto dei ruoli e delle competenze, a partire da quello, fondamentale, della famiglia. Parlare di patto educativo tra le generazioni significa muoversi nella direzione di un cambiamento di mentalità; significa non considerare l'educazione come un compito delegato soltanto ai genitori e ai professionisti dell'educare, e muoversi verso la richiesta di una maggiore assunzione di responsabilità da parte di tutti, a partire da un maggior coinvolgimento degli stessi ragazzi.

**Parlare di patto educativo tra le generazioni vuol dire muoversi nella direzione di un cambiamento di mentalità, verso la richiesta di una maggiore assunzione di responsabilità da parte di tutti, a partire da un maggior coinvolgimento dei più giovani**

**In una società in cui convivono diverse visioni del mondo e dell'uomo, la sfida del pensare il futuro dentro un rapporto costruttivo tra le generazioni appare un compito difficile, ma possibile se si parte dalla costruzione di una base di principi, significati e valori su cui concordare**

### Alcune tematiche su cui operare

La promozione di rapporti intergenerazionali costruttivi, con una particolare attenzione al campo educativo, è stata oggetto di un gruppo di lavoro dell'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza<sup>1</sup> e di una sessione di lavoro alla recente Conferenza nazionale. Lo studio e il confronto hanno permesso di precisare meglio gli assunti della prospettiva culturale del patto educativo, come espressione del patto intergenerazionale; hanno consentito di definire meglio gli obiettivi, le condizioni, i soggetti in gioco, i livelli di intervento, per dare forma concreta all'idea guida del "patto"; hanno portato alla luce diverse buone pratiche da far conoscere e da cui partire per generare nuovi progetti. Tutti questi passaggi sono documentati nel capitolo «Promuovere i rapporti tra le generazioni» all'interno della recente *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2008-2009* (Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, 2009), alla cui lettura si rinvia per un approfondimento. Nel contesto di questo articolo, invece, vorrei semplicemente accennare alcune tematiche di fondo che la prospettiva del patto tra le generazioni sollecita come campo di attenzione e come direzione di lavoro per il mondo dell'educazione.

La prima tematica è *la condivisione di un quadro comune di riferimento*. In una società dove convivono, con diverse difficoltà, diverse visioni del mondo e dell'uomo è possibile parlare di collaborazione educativa? La domanda è estremamente seria e la risposta per nulla facile e scontata. Né il relativismo semplicistico, né l'affermazione forte di una propria verità chiusa agli apporti dell'altro sembrano soluzioni efficaci. Appare invece più fruttuosa, anche se più faticosa, la strada dell'individuazione di una base comune di principi su cui concordare per collaborare tutti alla crescita dei singoli e della società. Senza questa ricerca di una base condivisa di significati e di valori, non ha alcun senso parlare di alleanze educative.

La seconda tematica riguarda *la crescita della consapevolezza*. Non vi può essere una crescita di attenzione verso la cura educativa della persona, nei suoi diversi stadi di vita, a partire dall'infanzia, senza un processo di continua coscientizzazione che stimoli le persone a leggere i cambiamenti in atto, a interrogarsi sui bisogni educativi emergenti, a comprendere cri-

ticamente la forza dei dispositivi informali, che attivi assunzioni di responsabilità.

La terza tematica riguarda *il sostegno*. Educare richiede molte energie, ma il rischio che le figure educative si trovino sole e senza risorse è, purtroppo, molto diffuso. In una situazione particolarmente delicata sono i genitori, che si trovano oggi ad affrontare in condizioni molto diverse dal passato la scelta di avere un bambino, la nascita, la cura e il percorso educativo nella crescita dei figli. Sta emergendo in modo chiaro, da parte delle famiglie, in particolare costituite da giovani coppie o alla prima esperienza genitoriale, la necessità di condividere cure e responsabilità educative. Si tratta di avere un supporto professionale o più semplicemente occasioni per un confronto, anche informale, nelle diverse fasi di crescita ed educazione dei propri figli, ma anche nell'affrontare specifici momenti critici che richiedono capacità e consapevolezze adeguate. La necessità di sostegno, sempre più richiesta dalle figure genitoriali, vale anche per le altre figure educative. Non si tratta però di delegare tale compito soltanto a degli esperti, bensì operare nella logica del potenziamento delle risorse interne e dell'aiuto reciproco. In questo modo, un'adeguata valorizzazione dei rapporti intragenerazionali può diventare una grande risorsa per sostenere gli adulti nel loro compito educativo intergenerazionale.

La quarta tematica riguarda *l'ampliamento delle reti relazionali*. Si tratta di un tema strettamente collegato al precedente. La promozione di una collaborazione educativa richiede che si lavori sulla valorizzazione delle reti informali che sostengono la vita quotidiana (reti parentali – si pensi ai nonni –, amicali, di vicinato) e sul miglioramento della comunicazione e della collaborazione dei soggetti istituzionali che compongono la rete formale.

La quinta tematica riguarda *l'atteggiamento di fiducia*. L'educazione richiede molta fiducia, ma oggi questo fattore fondamentale sembra segnare il passo. In una recente ricerca con operatori sociali, in merito alla relazione quotidiana con bambini in difficoltà, è stato fatto osservare come gli adulti «sembrano soprattutto sfiduciati [...]». La mancanza di fiducia degli adulti ha quattro destinatari potenziali: se stessi, i bambini, gli altri adulti, le istituzioni. Abbiamo visto adulti che non hanno fiducia in se stessi e nella propria capacità educativa, ma anche adulti che non hanno

<sup>1</sup> Il gruppo è stato coordinato dall'autore del presente articolo e da Raffaella Scalisi.



fiducia nelle nuove generazioni, non riconoscono le loro competenze, non danno loro autonomia o li lasciano da soli, ritirandosi del tutto dalla responsabilità educativa» (Perotto, 2009, p. 57). La sesta tematica riguarda *l'apertura al mondo*. La persona cresce nella misura in cui si apre alla realtà. Il processo educativo, perciò, diventa costruttivo quando aiuta tutte le persone coinvolte ad ampliare i propri orizzonti, a comprendere punti di vista diversi, quando stimola a costruire, a partire dalla realtà stessa, progetti comuni finalizzati a migliorare la vita individuale e sociale. Il rapporto intergenerazionale è, in questo senso, una sfida continua e salutare al principio, illusorio, che tutto giri attorno a noi stessi.

La settima tematica riguarda *la proposta di significati*. Il compito delle generazioni adulte non può limitarsi a garantire il soddisfacimento dei bisogni materiali delle nuove generazioni, compito certamente necessario e insostituibile, ma aprirsi alla proposta di ragioni e significati per vivere. Non si tratta naturalmente di imporre le proprie visioni del mondo, quanto invece alimentare la comunicazione e lo scambio tra le generazioni offrendo non solo “consumi”, ma mettendo in gioco le proprie idee, convinzioni, aspirazioni.

L'ottava tematica riguarda *la responsabilizzazione*. Il rapporto educativo tra le generazioni è costruttivo nella misura in cui alla protezione segue un progressivo processo di responsabilizzazione. Occorre interrogarsi, a questo proposito, se il mondo adulto con le attuali dinamiche di ritardo di inserimento nel mondo lavorativo e di distacco dal nucleo familiare non rischi di mettere “sotto tutela” i ragazzi per troppo tempo.

La nona tematica riguarda *il futuro*. I ragazzi fanno fatica a immaginarsi il futuro (cfr. Besozzi, 2009), e gli stessi adulti ne hanno un certo timore. Hanno osservato Benasayag e Schmit: «L'educazione dei nostri figli non è più un invito a desiderare il mondo, si educa in funzione di una minaccia, si insegna a temere il mondo, a uscire indenni dai pericoli incombenti. Questa inversione di tendenza nel modo di educare rappresenta un cambiamento culturale fondamentale, ma raramente è stato considerato tale» (2004, p. 57). Esercitarsi attivamente, insieme, a pensare un futuro positivo e possibile appare così come una direzione di lavoro decisiva che chiama in cau-

sa, senza differenza, i bambini, i ragazzi, i giovani, gli adulti e gli anziani.

#### Per concludere

La sfida del pensare un futuro dentro un rapporto costruttivo tra le generazioni appare un compito difficile per tutti, ma ancora più ardua appare oggi la situazione per le nuove generazioni di bambini e ragazzi appartenenti a nuclei familiari immigrati. Le ricerche a questo proposito sottolineano come il processo migratorio spezzi, frequentemente, la normale dinamica intergenerazionale e provochi in questi ragazzi disorientamento e rabbia verso gli stessi propri familiari. La promozione di rapporti costruttivi tra le generazioni immigrate appare così un altro compito educativo di forte attualità.

#### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Benasayag, M., Schmit, G. (2004), *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli.
- Besozzi, E. (a cura di) (2009), *Tra sogni e realtà: gli adolescenti e la transizione alla vita adulta*, Roma, Carocci.
- Boeri, T., Galasso, V. (2007), *Contro i giovani*, Milano, Mondadori.
- Fondazione Giovanni Agnelli e Gruppo di coordinamento per la demografia - Sis (2006), *Generazioni, famiglie, migrazioni. Pensando all'Italia di domani*, Torino, Fondazione Giovanni Agnelli.
- Giani Gallino, T. (2005), *Differenze generazionali e modelli di vita*, in L. Pati (a cura di), *Educare alla genitorialità tra differenze di genere e generazioni*, Brescia, La scuola.
- Istat (2008), *100 statistiche per il Paese. Indicatori per conoscere e valutare*, Roma, Istat.
- Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza (2009), *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2008-2009: temi e prospettive dai lavori dell'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza*, Firenze, Istituto degli Innocenti.
- Perotto, N. (2009), *Le ambivalenze degli adulti dentro le difficoltà*, in Fondazione Paideia, *La quotidiana relazione con bambini in difficoltà. Un percorso tra operatori sociali*, supplemento ad «Animazione sociale», 10.
- Pietropolli Charmet, G. (2008), *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Roma-Bari, Laterza.
- Volpi, R. (2004), *Liberiamo i bambini*, Roma, Donzelli.
- Scamozzi, S. (2005), *Patti e movimenti generazionali: una politica del futuro*, in G. Calvi (a cura di), *Generazioni a confronto*, Venezia, Marsilio.

## GØSTA ESPING-ANDERSEN



## Le buone politiche sociali cominciano dai bambini\*

a cura di Adriana Ciampa e Valerio Belotti

\* Traduzione  
di LORENZO GRANDI

Gøsta Esping-Andersen è uno dei più autorevoli studiosi che a livello internazionale si occupano di analisi dei diversi sistemi di welfare. Da diversi anni egli sostiene, insieme a numerosi altri accreditati esponenti della cultura e della ricerca scientifica, la necessità di un forte investimento sulle politiche sociali ed educative a favore dell'infanzia.

In un quadro di crescente incapacità dei sistemi di welfare nell'assicurare il mantenimento e l'ampliamento degli interventi di sostegno al benessere individuale e collettivo dei cittadini, in particolare di quelli più poveri, l'investimento sociale verso le bambine e i bambini rappresenta un punto di equilibrio generatore un domani di nuove risorse economiche a favore del welfare. Realizzare e offrire servizi di alta qualità destinati alla prima infanzia aiuterà i figli delle famiglie più povere a scrollarsi di dosso la pesante eredità dei loro genitori e a diventare finanziatori e non predestinati e passivi utilizzatori dei sistemi di protezione sociale.

All'inizio del suo celebre libro *Why we need a new welfare state*, lei dedica un'attenzione particolare ai bambini di oggi che con il loro futuro lavoro garantiranno lo stato assistenziale agli anziani di domani, oggi adulti. Solo con un nuovo contratto sociale tra le generazioni sembra possibile continuare a sviluppare un welfare all'altezza delle sfide attuali, pena il suo fallimento. Secondo lei quali sono gli strumenti necessari per creare questo nuovo patto?

Mi piace sintetizzare il concetto con uno slogan: «Le buone politiche pensionistiche cominciano dai bambini». La tesi di fondo è che il benessere degli anziani sia fortemente pre-determinato dal loro intero percorso di vita. D'altra parte, abbiamo evidenze sempre maggiori che le condizioni di vita nella prima infanzia e soprattutto in età prescolare svolgono un ruolo decisivo. Cosa sappiamo? In primo luogo, che un'infanzia vissuta in povertà ha conseguenze negative molto gravi. La ricerca ha dimostrato che i bambini che vivono in condizioni di povertà frequentano la scuola in media per due anni in meno rispetto ai bambini non poveri. Da adulti, gli stessi bambini cresciuti in povertà guadagneranno in media il 30% in meno e la cosa peggiore è che avranno più probabilità di diventare genitori poveri: è una sindrome che si trasmette da una generazione all'altra.

In secondo luogo, è ormai assodato che sia le capacità cognitive sia le capacità non cognitive si sviluppano nella primissima infanzia. Pertanto, l'insufficienza di stimoli in questa fase di vita porta i bambini poveri a ottenere risultati peggiori a scuola rispetto ai loro coetanei, con conseguenze che durano nel tempo. Inol-

tre, i diversi programmi di sostegno e di recupero della povertà, come la cosiddetta “attivazione” e la formazione degli adulti sono inefficaci e costosi. Tutto ciò ci porta a una conclusione evidente: se investiremo sulla prima infanzia, in particolare a sostegno dei bambini maggiormente a rischio, saremo in grado di limitare il numero di abbandoni scolastici e di far crescere una popolazione più omogenea in termini di produttività. Ciò si traduce in livelli di reddito più elevati e in una vita migliore e, di conseguenza, in una riduzione della povertà e delle situazioni di indigenza tra gli anziani. James Heckman, Nobel per l'economia nel 2000, ritiene che per ogni euro investito sulla prima infanzia si abbia un rendimento minimo di 5,70 euro, che forse può arrivare anche a 12 euro.

Quali politiche sono efficaci? Innanzitutto, la priorità deve essere data all'eliminazione della povertà infantile, che in molti Paesi dell'Unione Europea raggiunge livelli inaccettabili (il 18% in Italia). La buona notizia è che i costi di bilancio sarebbero relativamente contenuti (pari a circa lo 0,4% del pil). Ma un sistema ancor più efficace per ridurre la povertà infantile è fare in modo che tutte le madri abbiano un'occupazione, poiché quando le madri lavorano il rischio di povertà infantile è 3-4 volte inferiore.

Per permettere alle madri di lavorare dobbiamo investire di più nei servizi per l'infanzia. Qui arriviamo al secondo tipo di politiche necessarie: la ricerca conferma che l'accesso a servizi per l'infanzia di alta qualità ha un effetto molto positivo sui risultati scolastici futuri del bambino, cosa che vale in particolar modo per i bambini provenienti da famiglie disagiate. In altre parole, investire in servizi di qualità per l'infanzia porta un duplice beneficio: tassi di occupazione femminile più elevati con minore povertà e risultati scolastici migliori per i bambini. L'erogazione di servizi per l'infanzia di alta qualità è molto costosa, ma nel mio libro dimostro che l'investimento finisce per ripagarsi se si considera l'aumento del reddito familiare (e delle entrate fiscali).

Vorrei anche aggiungere che quando, come ho appena fatto, mi riferisco ai servizi per la prima infanzia non intendo servizi generici di accudimento o di accoglienza dei bambini. Questi devono essere di alta qualità perché

solo in questo modo si controbilancia largamente qualsiasi effetto negativo dovuto all'essere in condizioni di povertà sia del bambino sia della famiglia.

C'è poi un'appendice importante a questa tesi: è ben documentato che nei primi 9-12 mesi di vita è dannoso affidare il bambino per lunghi periodi a cure esterne; di conseguenza, le politiche familiari devono prevedere congedi parentali e di maternità retribuiti più lunghi.

**In questi termini significa che la spesa previdenziale non debba essere considerata una voce improduttiva del bilancio statale, ma come una forma di investimento sociale? Ci può spiegare meglio il suo pensiero al riguardo?**

Le politiche sociali diventano un investimento se aumentano le nostre riserve di capitale e/o se producono risparmi notevoli, ad esempio se hanno un dividendo dell'efficienza. L'organizzazione di servizi di qualità per l'infanzia rappresenta un investimento in entrambi i sensi se ha sostanziali effetti positivi e durevoli sulle capacità cognitive dei bambini: questo perché, in primo luogo, i bambini otterranno risultati migliori a scuola e, in secondo luogo, perché ci saranno dei risparmi più avanti nel corso della vita del bambino (minore necessità di programmi di sostegno a scuola o di sussidi di di-

#### GØSTA ESPING-ANDERSEN

è danese e ha studiato economia e sociologia a Copenaghen acquisendo successivamente il dottorato di ricerca presso la Wisconsin-Madison University. Nel corso della sua lunga esperienza ha insegnato in diverse università del mondo, tra cui la Harvard University e l'Università degli studi di Trento, ed è stato consulente di numerose istituzioni tra cui l'Onu, l'Oecd, la Banca mondiale, l'Unione Europea. I suoi studi di politiche comparate costituiscono oramai da anni dei punti di riferimento stabili per quanti affrontano le analisi sulle forme e l'efficacia dei diversi sistemi nazionali di welfare. In italiano sono disponibili alcune tra le sue principali opere: in riferimento ai temi trattati in questa intervista, segnaliamo:

- *I bambini nel welfare state. Un approccio all'investimento sociale*, in «La rivista delle politiche sociali», n. 4, 2005, p. 43-86;
- *Oltre lo stato assistenziale. Per un nuovo patto tra generazioni*, Milano, Garzanti, 2010.

**Le politiche sociali costituiscono un investimento se aumentano le nostre riserve di capitale o se producono risparmi notevoli. L'organizzazione di servizi di qualità per l'infanzia, se ha effetti positivi e durevoli sulle capacità cognitive dei bambini, rappresenta un investimento in entrambi i sensi**

soccupazione). Probabilmente lo stesso si può dire per le politiche che riducono la povertà infantile, come dimostra il recente tentativo da parte dell'Urban Institute di calcolare i costi economici della povertà infantile negli Stati Uniti, stimata intorno al 19%-20% circa. Secondo le stime prudenti di questo studio, i costi economici della povertà infantile sono pari al 4% del pil degli Stati Uniti: circa un terzo dei costi è collegato alla salute dei bambini, un terzo alla delinquenza, alla criminalità, ecc., e un terzo al minor reddito che percepiscono mediamente questi bambini una volta diventati adulti lavoratori. Poiché per eliminare la povertà infantile sarebbe necessario solo un decimo di tale cifra, questo appare un ottimo investimento.

È probabile poi che gli effetti di tale investimento perdurino nell'intero arco di vita. In effetti le ricerche sulla mortalità ci mostrano che l'aspettativa di vita e la speranza di vita libera da disabilità variano enormemente (di circa 5 anni) in base a classe sociale e livello di istruzione.

Sempre nei suoi scritti lei sostiene che "investire sui bambini" non significa ridurre le somme stanziare a favore degli anziani e delle persone non autosufficienti. Può spiegare come questo sia possibile?

Ci sono vari aspetti da tenere presenti. In primo luogo, come ho detto in precedenza, un investimento forte ed efficace a favore della prima infanzia si traduce in risparmi enormi in un momento successivo e, allo stesso tempo, in una maggiore produttività. Poi bisogna considerare gli effetti secondari legati a tali politiche, che diventano particolarmente evidenti se pensiamo che servizi per l'infanzia più efficaci permettono alle madri di lavorare e di guadagnare di più, aumentando di conseguenza anche le tasse che versano al fisco. Come dimostro nel mio libro, quest'ultimo effetto è molto forte, tant'è che in pratica l'investimento iniziale nei servizi per l'infanzia viene ripagato successivamente attraverso l'aumento di reddito delle madri. Alcuni anni fa la Pricewaterhouse ha condotto studi simili in Gran Bretagna ed è giunta praticamente alle stesse conclusioni. C'è poi un terzo aspetto da considerare: se, come tutte le società private, lo stato previdenziale adottasse un sistema di contabilità che distingue tra consumi correnti e conto capitale, anch'esso, come qualsiasi società, ricorrerebbe a dei prestiti per finanziare i propri investimenti di capitali.

In base alle sue analisi comparative e ai suoi studi sui vari sistemi previdenziali nazionali, quali sono gli aspetti principali del sistema previdenziale italiano che lo distinguono o lo acco-



munano agli altri Stati europei, con particolare riferimento alle politiche per l'infanzia e per la famiglia?

Le politiche familiari in Italia sono essenzialmente "non politiche" che incoraggiano soluzioni familistiche. I figli (soprattutto le figlie) si prendono cura degli anziani fragili; gli anziani (le nonne) si prendono cura dei nipoti. Di solito le famiglie che hanno problemi economici hanno poche alternative se non confidare nella generosità dei parenti. Emergono così due problemi evidenti: a) è molto probabile che i parenti di genitori poveri siano a loro volta poveri; b) l'esercito di familiari in grado di assistere gli altri membri della famiglia finirà per scomparire con l'aumento di donne che lavorano per tutta la vita.

Il familismo viene promosso ideologicamente in nome della solidarietà, in quanto si suppone che rafforzi i legami che tengono uniti i membri di una famiglia. Tuttavia, i dati recenti sull'aiuto e sull'assistenza tra generazioni mettono seriamente in dubbio questa ipotesi. Se si paragona l'Italia alla Svezia o alla Danimarca, si scopre che coloro che si prendono cura di un anziano fragile in Italia vi dedicano circa 25 ore alla settimana, contro solo 5 ore circa nei Paesi scandinavi. Ovviamente il carico assistenziale in Scandinavia viene notevolmente ridotto da assistenti domiciliari, case di riposo e strutture residenziali. Ma tutto questo significa davvero promuovere meno solidarietà? Non sembra che sia così, anzi forse è vero il contrario. Se consideriamo un altro indicatore di solidarietà familiare, ovvero la *frequenza* delle cure, risulta che in Scandinavia le cure e gli interventi sono più frequenti del 50% rispetto all'Italia. Probabilmente la logica è che i familiari sono meno restii a visitare parenti che hanno bisogno di assistenza se sanno che non stanno finendo in una situazione senza vie di uscita. Inoltre, in un contesto come quello italiano, normalmente succede che la famiglia affida a un solo membro il compito di prendersi cura dei parenti più fragili.

A livello internazionale l'Italia è un caso estremo per quanto riguarda il sistema previdenziale, che si basa più che in ogni altro Paese quasi solo sul trasferimento di reddito. I servizi per la famiglia sono incredibilmente arretrati. Si tratta inoltre di un modello caratterizzato da una propensione esclusiva per le pensioni di vecchiaia.

In questo caso, quali sarebbero le ragioni a favore di politiche familiari italiane più attive e come dovrebbero essere queste ultime secondo la sua esperienza e i risultati delle sue analisi comparative sui diversi sistemi di welfare nazionali?

Gli assegni familiari non servono a combattere la povertà infantile. Piuttosto, la logica di base è che tali assegni sottintendono un riconoscimento collettivo del fatto che i genitori producono un bene comune. In Italia l'approccio attuale è quello delle detrazioni fiscali, ma si tratta di una politica controproducente. Innanzitutto, è una politica che avvantaggia soprattutto le famiglie che hanno già un buon reddito e che non aiuta quelle più bisognose. Inoltre, ci sono buone ragioni per sostenere che gli assegni familiari dovrebbero essere versati sul conto corrente della madre, che probabilmente è più portata a utilizzare il denaro nell'interesse del bambino.

Gli studi che stimano il valore sociale di un bambino (misurato nell'arco di vita) giungono alla conclusione che il beneficio è di circa 100.000 dollari. Ora è evidente che non tutti i bambini rientrano nella media: i Bill Gates del mondo producono un dividendo sociale molto maggiore, mentre i più svantaggiati finiscono per costare parecchio alla società. Per fare un esempio, negli Stati Uniti il costo di un anno di carcere è esattamente lo stesso del costo di un anno di studio ad Harvard. Ovviamente è per questo che dobbiamo promuovere politiche che riducano al minimo i fallimenti e la strategia più efficace per riuscirci è promuovere l'occupazione delle donne con figli e fornire servizi per l'infanzia di alta qualità.

**Servizi per l'infanzia più efficaci, oltre a permettere alle madri di lavorare e di guadagnare di più, aumentano le entrate fiscali; più in generale, l'investimento sociale verso i più piccoli rappresenta un punto di equilibrio generatore di nuove risorse economiche a favore del welfare di domani**

## EDOARDO WINSPEARE



## Bambini sotto il Celio Azzurro: un percorso di intercultura

a cura di Fabrizio Colamartino e Marco Dalla Gassa



Presentato alla quarta edizione del Festival internazionale del film di Roma e distribuito in alcune sale italiane dalla Fabulafilm dalla fine di aprile 2010, *Sotto il Celio Azzurro* è ambientato in una scuola dell'infanzia del quartiere Celio di Roma frequentata da 45 bambini di 32 Paesi diversi. È uno dei pochi prodotti audiovisivi che racconta e documenta il lavoro degli educatori e degli insegnanti delle scuole per l'infanzia italiane, un lavoro le cui ricadute pedagogiche non sono sotto gli occhi di tutti. Al di là dell'importante esempio di intercultura proposto, il film di Winspeare riesce a catturare la tessitura educativa che sorregge le attività dei maestri e motiva l'importanza di un coinvolgimento attivo dei genitori nelle attività dei figli.

Come è nata l'idea per il documentario?

Insieme a Paolo Carnera, direttore della fotografia dei miei precedenti film, avevo in mente un progetto di documentario molto ambizioso: un ritratto dell'Italia positiva, onesta, altruista, capace di lavorare sul serio, duramente ma anche con leggerezza e allegria, che doveva spaziare dal Friuli alla Sicilia. Poi questo progetto è stato accantonato e Paolo e Graziella Bidesheim, la produttrice del film, che avevano mandato i loro figli al Celio Azzurro, mi hanno proposto di girare un documentario su questa realtà. Dopo due settimane di permanenza nella scuola ho capito di fronte a quale potenziale mi trovavo e mi sono sentito in dovere di girare il film. Ho capito che si trattava di una "via italiana alla pedagogia", per l'appunto un misto di leggerezza e serietà, ma anche una straordinaria eccezione: in un Paese dove domina l'intolleranza verso lo straniero qui si

educa a conoscere l'altro nel momento più importante per la formazione dell'individuo. Ho seguito il percorso formativo proposto ai bambini e ho capito che il segreto del Celio Azzurro sta nell'insegnare che l'alterità non è in un'etnia, una cultura, una condizione sociale particolare, nel colore della pelle, nello status di extracomunitario, di europeo o di italiano, bensì che l'altro è anche chi appare molto simile a noi. Se si lavora con bambini molto piccoli su questi temi aiutandoli a conoscersi e a conoscere gli altri facendo un grosso lavoro sul corpo, sui sensi, proprio come fanno i maestri del Celio Azzurro, in particolare valorizzando attraverso il gioco quello che loro chiamano il "sesto senso", ovvero la fantasia e la creatività, è facile ottenere dei risultati, da quelli più concreti, come far conoscere più lingue e più culture, a quelli più ambiziosi, come educare al rispetto e alla tolleranza.

Uno degli aspetti che più colpiscono lo spettatore è la spontaneità e la naturalezza dei bambini, che sembrano non aver risentito minimamente della presenza della macchina da presa. Quanto è durato il periodo di "banalizzazione" del dispositivo di ripresa? Ha seguito un metodo particolare per ottenere questa spontaneità?

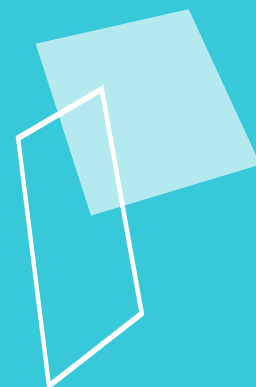
L'unico segreto è il tempo. Abbiamo dedicato tanto tempo a questa esperienza: la fase preparatoria, nel corso della quale ho studiato la situazione senza portarmi dietro la macchina da presa, è durata un paio di settimane, le riprese vere e proprie si sono dipanate nel corso di un anno (come si può vedere dalla suddivisione del film in quattro capitoli, ognuno dedicato a una stagione). Alla fine, le ore di girato erano circa 90, una quantità di materiale enorme. Non si è trattato, tuttavia, di una decisione legata esclusivamente alla volontà di raccontare un anno di vita al Celio Azzurro, ma di una scelta obbligata: non puoi cogliere l'essenziale di 20 anni di esperienza nel campo della pedagogia se non sei disposto ad attendere il momento giusto in cui qualcosa di "speciale" si manifesta tra le pieghe della quotidianità. Ho manipolato pochissimo la realtà che avevo di fronte: solo in rare occasioni ho chiesto a qualcuno di girare un piano d'ascolto o un controcampo che poi mi sarebbero stati utili in fase di montaggio. Del

resto, avevo scelto di usare una sola macchina da presa per essere il meno invadente possibile; così, è stato necessario lavorare parecchio al montaggio.

## EDOARDO WINSPEARE

Attraverso il suo cinema animato da una forte specificità regionale (quasi tutti i suoi lavori sono ambientati nel Salento) e da un approccio umile verso ambienti e personaggi, Edoardo Winspeare si è affermato come uno dei registi più interessanti nel panorama cinematografico italiano. Nato in Austria ma cresciuto a Tricase in provincia di Lecce (con un passato di studi di cinema tra New York e Monaco di Baviera), Winspeare segue, in ogni suo progetto, uno spirito spiccatamente antropologico, spinto da un'intensa vocazione al lavoro di prossimità e contatto con le realtà che racconta sullo schermo, sia quando sceglie il linguaggio della finzione sia quando adotta quello del documentario.

Guadagna i primi riconoscimenti festivalieri e le prime attenzioni critiche con il film *Pizzicata* (1996), ambientato nel 1943 in Salento, e poi con *Sangue vivo* (2000), girato interamente in dialetto salentino, che racconta la storia di due fratelli dal destino drammaticamente intrecciato, al quale fa da sfondo tutt'altro che neutro la tradizionale "pizzica" salentina. I successivi lavori di fiction sono *Il miracolo* (2003), incentrato sul rapporto tra un bambino che crede di avere doti taumaturgiche e un'adolescente abbandonata a se stessa dalla madre, dove conferma la sua capacità di tracciare convincenti microcosmi familiari e, più recentemente, *Galantuomini* (2008), storia dell'amore impossibile tra una donna boss della Sacra corona unita e un magistrato. Altrettanto intensa è l'attività di Winspeare come documentarista: *La passione del Miracolo*, dedicato alla processione del Venerdì Santo attraverso la Taranto vecchia, *La festa che prende fuoco* (2008), storia della focara, il falò più grande del mondo che si organizza a Novoli (Lecce) in occasione della festa patronale e, ovviamente, *Sotto il Celio Azzurro*, ambientato in una scuola dell'infanzia nel cuore di Roma che accoglie bambini e genitori provenienti da ogni parte del mondo.



## Edoardo Winspeare ricostruisce la sua esperienza nella scuola per l'infanzia Celio Azzurro di Roma, frequentata da 45 bambini di 32 Paesi diversi, dove ha girato il suo ultimo documentario, *Sotto il Celio Azzurro*

Lei ha già lavorato con bambini e preadolescenti, in modo particolare nel *Miracolo*, un film che vedeva come protagonista un ragazzino scampato miracolosamente a un incidente d'auto. Girare un documentario rispetto a una fiction ha richiesto un diverso modo di relazionarsi con i più piccoli?

Lavorare con i bambini è molto più semplice di quel che si possa immaginare, basta conquistare la loro fiducia e il resto viene da sé. Per un bambino recitare è un po' come giocare, è un'attività che prende molto sul serio e che, allo stesso tempo, gli riesce molto naturale. Certo, in un film di finzione c'è molta più tecnica, spesso è necessario ripetere una scena se si vuole raggiungere un certo risultato: questo può essere un elemento di disturbo per un bambino che recita, dato che gli si richiede di mantenere un registro costante mentre lo si sottopone a continue interruzioni. In un documentario c'è molta più libertà di azione, si prende quello che accade spontaneamente davanti alla macchina da presa cercando di influire il meno possibile sulla realtà. Il grosso del lavoro si concentra nella fase preparatoria, quando il regista deve riuscire a diventare in qualche modo parte della realtà instaurando un rapporto di fiducia con i protagonisti e fare in modo che loro si dimentichino della sua presenza, e poi nella fase del montaggio, quando si seleziona e si riordina il materiale.

Durante le riprese, c'è stato qualche episodio che l'ha colpito particolarmente?

Probabilmente il periodo passato a Sperlonga, nella settimana durante la quale i bambini sono stati al mare senza i genitori: è

stato molto bello perché è venuto fuori tutto il meglio dei bambini, il senso di amicizia e di solidarietà che si era creato tra loro nel corso di un anno. Un bambino può essere anche molto nervoso ed egoista, specie se si ritrova a condividere un'esperienza di una settimana senza genitori; invece mi ha sorpreso l'armonia e il senso di responsabilità che regnava nella piccola colonia improvvisata dai maestri del Celio: ho visto i bambini partecipare a tutte le attività, anche quelle meno divertenti come riordinare o lavare i piatti, magari in maniera simbolica, ma comunque dimostrando una consapevolezza dell'importanza del contributo di ognuno alla vita di comunità.

*Sotto il Celio Azzurro* è un film sull'infanzia, pieno di bambini, ma nel quale i bambini, paradossalmente, sono poco protagonisti: i veri eroi della storia ci sembrano in parte i genitori, capaci di aprirsi agli stimoli multiculturali della scuola, e soprattutto i maestri, che vengono descritti in tutte le loro sfaccettature, senza celarne difficoltà o battute d'arresto. Quali le ragioni di questa scelta?

Come molti anche io prima di girare il film pensavo che la scuola per l'infanzia fosse una sorta di "parcheggio" per permettere ai genitori di lavorare, una dimensione sostanzialmente separata da quella familiare. Ma al Celio Azzurro l'integrazione vede coinvolti i genitori quanto i loro figli. Il lavoro fatto a scuola non ha senso se poi tra le mura domestiche ciò che accade è l'opposto. Così al Celio Azzurro si fa di tutto per permettere a persone molto diverse di incontrarsi: è molto bello vedere partecipare alla stessa attività il padre di un bambino inglese che è funzionario presso la Fao e quello di un bambino rumeno che fa il benzinaio. Il coinvolgimento delle famiglie, tuttavia, ha anche un'altra funzione, quella di instaurare e rafforzare il senso di fiducia tra adulti e bambini: vedendo i genitori giocare e divertirsi, i bambini capiscono che anche gli adulti sono stati piccoli e che sono diventati grandi perché hanno fatto delle esperienze, hanno fatto degli errori, hanno avuto i loro stessi timori, le loro stesse paure. È proprio in questa dimensione che si colloca la scelta stilistica più forte del film, quella di "riavvolgere" le vite degli educatori attraverso una serie di



fotografie che li mostrano via via giovani, ragazzi, adolescenti, bambini, neonati. Da un punto di vista cinematografico sarebbe stato molto comodo per me puntare tutto sui bambini: in questo modo si ottiene facilmente il coinvolgimento del pubblico, specie se si scelgono situazioni commoventi o lacrimevoli. Per esempio, tra i bambini del *Celio Azzurro* c'erano anche due piccoli rom che certamente vivono una condizione di disagio abitativo, di precarietà, persino di esclusione sociale, ma non all'interno della scuola. Non ho voluto adottare scorciatoie, anche un po' disoneste, come quella di scegliere alcuni "casi pietosi" e portarli sotto i riflettori, sarebbe stata una forma di razzismo a rovescio. Al *Celio Azzurro* tutti i bambini sono uguali: credo che se mi fossi concentrato su singole situazioni problematiche i bambini italiani o quelli delle famiglie più abbienti sarebbero diventati un po' antipatici allo spettatore.

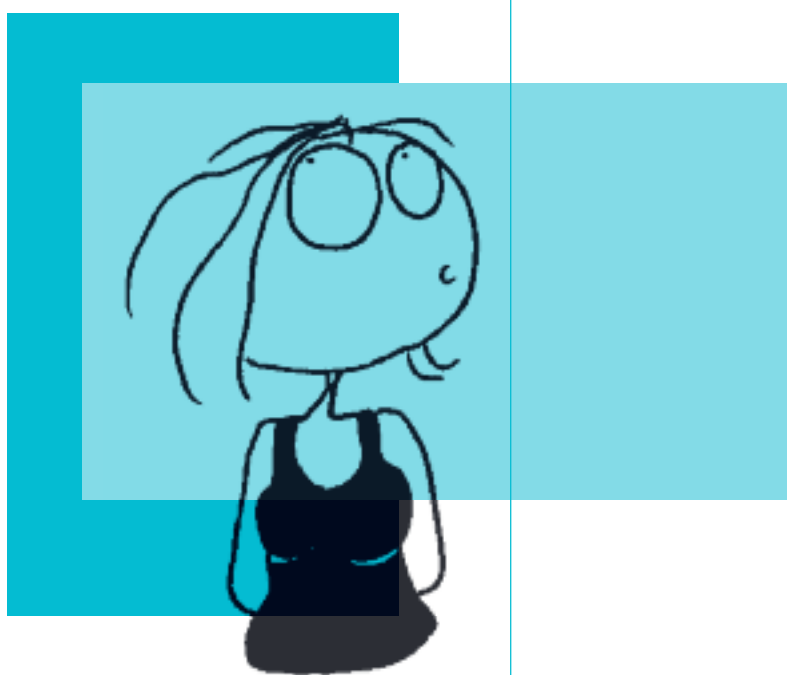
Il film sembra rifarsi nella struttura di base, priva com'è di un vero e proprio centro narrativo, a quei concetti di complessità e di pluralità che animano l'approccio multiculturale alla didattica seguita dai maestri del *Celio*. Si tratta di una scelta intenzionale o dell'influenza dell'ambiente in cui ha girato?

Come dicevamo prima una struttura ricorrente è quella della regressione dei maestri all'infanzia attraverso le fotografie, l'altra è la scansione del racconto secondo le stagioni. A parte questo non c'è molto altro. Un elemento strutturale forte che ho preferito evitare, ad esempio, è stato quello dell'intervista: ho scelto di far parlare i personaggi tra di loro, di far emergere direttamente dai loro dialoghi le informazioni necessarie a capire la storia perché ritengo che in questo contesto una serie di interviste ai maestri o ai genitori avrebbero "ingessato", istituzionalizzato le cose. È come se io e Paolo Carnera, passando per caso davanti alla scuola, avessimo detto: «andiamo a vedere che cosa succede là dentro». È un approccio molto impressionistico al dato reale, poco filtrato, che si affida soprattutto alla capacità delle immagini, dei gesti, dei volti di parlare allo spettatore: quest'ultimo deve stare dentro la scuola, deve sentirsi come se fosse lì, a fianco dei maestri. Probabilmente girare senza imporre (agli altri e a me stesso) una

serie di schemi era l'unico modo per entrare in contatto con una realtà così poco accademica come quella del *Celio Azzurro*, dove l'improvvisazione conta moltissimo. Attenzione, però: per improvvisare serve un enorme lavoro di preparazione, un grande allenamento, che è ciò che fanno da sempre i maestri di questa scuola ed è ciò che ho cercato di fare io nel mio piccolo quando mi sono avvicinato a questa realtà.

Se consideriamo più in generale il suo cinema e le sue battaglie sociali (specialmente quelle contro l'abusivismo edilizio), ci accorgiamo che esiste un filo rosso: il racconto di vicende e contraddizioni profondamente radicate in un territorio, in particolare il Salento. Con *Sotto il Celio Azzurro* invece il suo sguardo si volge a una società moderna, multietnica, che forse deve ancora trovare i propri punti di riferimento. La sua attenzione per la comunità del *Celio Azzurro* segue le stesse direzioni di prossimità alle realtà locali adottate nelle sue precedenti vicende artistiche, o è un tentativo di uscire dai suoi orizzonti di conoscenza abituali?

Mi hanno rimproverato di fare solo film sul Salento, di essermi fossilizzato: per me è molto più comodo girare in Puglia per una questione di costi e di finanziamenti, ma soprattutto per una forma di umiltà, dato che questa è la realtà




che conosco meglio e che mi sento “autorizzato” a rappresentare. Con *Sotto il Celio Azzurro*, tuttavia, non è stato molto diverso, dato che ha molte cose in comune con gli altri miei film, a partire dall’interesse antropologico, che qui si applica alla “romanità” del contesto, un elemento molto presente nel film, a partire dall’incipit molto ironico, con il finto centurione che invita i popoli di tutto il mondo a venire a Roma, patria dell’integrazione e dell’intercultura. In fondo si tratta di una caratteristica comune alla cultura della nostra popolazione, questa di riconoscersi non come italiani ma come salentini, romani, fiorentini, eccetera. Chi meglio di noi può comprendere le ragioni della diversità e dell’integrazione, dal momento che siamo tutti così diversi eppure, alla fin fine, anche integrati?

**Ha fatto vedere il documentario ai bambini e ai genitori del Celio Azzurro? Quali sono state le loro reazioni?**

Ai bambini è piaciuto moltissimo riconoscersi e ritrovarsi nelle immagini del documentario. Penso che per loro sia stato importante soprattutto vedere quanto erano cresciuti, la differenza tra le prime e le ultime sequenze del documentario, soprattutto per ciò che riguarda il rapporto con i maestri. Nei genitori ha prevalso, ovviamente, la commozione nel constatare quanto lavoro fosse stato fatto dai maestri con i loro figli, anche perché, per quanto coinvolti in molte attività della scuola, non avevano assistito alla maggior parte dei momenti che il documentario registra.

**Pensa che possa essere utile proiettare il film nelle scuole? Se sì, esiste un progetto di distribuzione del film in questo ambito? A chi si deve rivolgere un insegnante o un educatore interessato a proiettare il suo lavoro nelle classi?**

Ovviamente sì, perché penso che emerga quanto sono in gamba i maestri del Celio Azzurro e quanto sia valido il loro progetto e, soprattutto, perché ritengo che risulti evidente come sia possibile inventarsi dal nulla una scuola così, a prezzo di qualche sacrificio, certo. Soprattutto nelle grandi città, dove la percentuale di bambini stranieri è molto alta, penso che l’esperienza del Celio Azzurro possa costituire una specie di progetto pilota cui ispirarsi per altre realtà simili: un servizio a misura di bambino collocato nel cuore di metropoli che, troppo spesso, lasciano ben poco spazio all’infanzia. La Fabulafilm, dal canto suo, ha deciso con grande caparbia di autodistribuire il film, affinché non venga stritolato dalle assurde politiche distributive del mercato cinematografico italiano. È proprio alla Fabulafilm ([distribuzione@sottoilcelioazzurro.it](mailto:distribuzione@sottoilcelioazzurro.it), tel. 06 97748203) che si può rivolgere direttamente chi voglia organizzare proiezioni nelle scuole o per gli operatori del settore. Inoltre, conoscendo la disponibilità di Massimo Guidotti e degli altri maestri del Celio Azzurro, penso sia possibile ipotizzare anche una loro presenza a questi incontri, compatibilmente con gli impegni legati alla loro attività che, com’è facile intuire guardando il film, non sono certamente pochi.



**La scuola dell’infanzia del quartiere Celio è una piccola ma importante realtà educativa: in un Paese in cui c’è una diffusa intolleranza verso lo straniero, vi si educa a conoscere e a rispettare sé e gli altri. Grande anche il coinvolgimento delle famiglie, perché il lavoro fatto a scuola non ha senso se poi tra le mura domestiche ciò che accade è l’opposto**

## L'EUROPA unisce le FORZE, per combattere la POVERTÀ e l'ESCLUSIONE SOCIALE



a cura della Divisione II Politiche per l'inclusione e la promozione della coesione sociale del Ministero del lavoro e delle politiche sociali

Il 2010, designato dal Parlamento europeo quale Anno europeo della lotta alla povertà e all'esclusione sociale, costituisce un'occasione per tutti i Paesi membri dell'Unione Europea per aggiornare la riflessione sulla strategia di lotta alla povertà fissata a Lisbona nel 2000 e per riprogettare le azioni rivolte a questi stessi obiettivi nel prossimo decennio. La realizzazione dell'Anno europeo per la lotta alla povertà intende coinvolgere tutti i livelli di governance, gli operatori delle politiche di settore e gli attori dell'economia e della società civile, nella consapevolezza che, per registrare progressi reali in questo ambito, occorre uno sforzo integrato e di lungo periodo.

Il tema dell'Anno europeo cade in un momento estremamente critico da un punto di vista economico, legato ad aspetti congiunturali internazionali che hanno provocato evidenti processi di trasformazione sociale anche nella realtà del nostro Paese.

Da un lato, alla luce di tali nuovi eventi, è necessaria una lettura aggiornata delle dinamiche di povertà ed esclusione che, affiancandosi ai tradizionali strumenti statistici, realizzi una fotografia in tempo reale del cambiamento in atto: anche per questa ragione aumentano di importanza la rapidità con cui le informazioni diventano disponibili, il loro dettaglio territoriale, nonché nuovi strumenti di indagine anche qualitativa che mirano a leggere attraverso focus specifici le trasformazioni in corso (in questo senso, ad esempio, si è mossa la Commissione d'indagine sull'esclusione sociale con iniziative di *auditing sociale territoriale* promosse nella primavera 2009).



Dall'altro lato, attraverso il Rapporto strategico nazionale 2008-2010, l'Italia ha lanciato una complessa sfida progettuale e culturale che vede la necessità di avviare un nuovo cammino di ampia partecipazione istituzionale per raggiungere l'obiettivo di riformare un nuovo modello di welfare che diventi – come segnalato nel *Libro bianco sul futuro del modello sociale*<sup>1</sup> – «binomio di opportunità-responsabilità», che permetta di prevenire e contrastare la povertà recuperando la prospettiva di una comunità che sappia “prendersi cura” delle persone in difficoltà e sviluppare processi di *inclusione attiva* per raggiungere, in linea con la strategia comunitaria, l'innalzamento della condizione di benessere di ogni cittadino e per assicurare l'accesso ai beni, ai servizi, alle opportunità di sviluppo sociale e professionale. Il *Libro bianco*, in particolare, rivolge uno sguardo alla povertà assoluta, cioè a coloro che vivono al di sotto del minimo socialmente accettabile, e sollecita «l'organizzazione di concrete soluzioni ai bisogni degli ultimi» come «primo obiettivo di una società coesa». La povertà assoluta costituisce il campo entro cui sollecitare consapevolezza pubblica, responsabilità diffuse e coscienza della necessità di azioni urgenti e solidali, anche al fine di interrompere il circuito della trasmissione della povertà da una generazione all'altra.

<sup>1</sup> Il *Libro bianco sul futuro del modello sociale* del 2009 è il documento di cornice che intende ispirare i piani di azione delle politiche di welfare del Governo italiano per i prossimi anni.

**Quasi 80 milioni di cittadini dell'Unione Europea, pari al 16% della popolazione totale, vivono al di sotto della soglia di povertà. L'Anno europeo per la lotta alla povertà e all'esclusione sociale rappresenta, anche per l'Italia, un'occasione per aggiornare la riflessione sulle strategie contro l'emarginazione fissate a Lisbona nel marzo 2000 e per riprogettare le azioni del prossimo decennio**

Con riferimento al primo degli obiettivi stabiliti dalla Commissione nel quadro strategico – il **riconoscimento dei diritti** – l'impegno del Programma nazionale per il 2010 italiano è quello di realizzare una campagna coordinata di azioni rivolte alla sensibilizzazione dell'opi-

nione pubblica, dei media, degli operatori e dei decisori politici sulle condizioni di vita delle persone che versano in povertà. In particolare, va evidenziato come il ciclo di vita di ciascun individuo e famiglia possa essere esposto a rischi di indebolimento che vanno affrontati con strategie volte a mobilitare la capacità delle persone all'interno dei propri sistemi di relazioni sociali e affettive. Va inoltre sottolineato come sia responsabilità comune – del pubblico e del privato, dei singoli e delle organizzazioni collettive – promuovere tale consapevolezza e l'attenzione alle strategie per una società più coesa e attiva. Questa *vision* corrisponde all'impostazione del *Libro bianco sul futuro del modello sociale* adottato nel maggio 2009 dal Governo italiano nella logica di un sistema di protezione sociale orientato a proteggere e dare sicurezze per prevenire quelli che sono oggi i nuovi fattori di rischio e di debolezza; contrastare le nuove fonti di disuguaglianza sociale e costruire reti di relazioni tra individui e comunità evitando la solitudine; promuovere solidi percorsi di inclusione garantendo a tutti pari opportunità di accesso; organizzare prestazioni di beni e servizi e non solo erogazioni monetarie, disegnando nuove politiche. Sotto quest'ultimo punto di vista il Programma nazionale per il 2010 intende promuovere sinergie istituzionali e partenariati con il mondo privato e dei corpi sociali intermedi che non si limitino all'identificazione delle politiche di coesione sociale con gli interventi sociali in senso stretto, ma definisca un campo più vasto di servizi di coesione, includendo l'intero spettro di dimensioni (informazione, cultura, educazione, sport, ecc.) nelle quali si sviluppa il sistema di relazioni – e quindi anche di protezione – delle persone. Altro aspetto rilevante del Programma nazionale per il 2010 italiano sono le iniziative volte a sottolineare le condizioni di povertà e i fattori che le hanno determinate per le fasce di popolazione più deboli e meno capaci di rappresentazione politica e formulazione di domanda di intervento: i minori, le persone disabili, gli immigrati e le minoranze etniche, le persone che versano in condizione di estrema marginalità, come i senza dimora. Per questi il Programma nazionale per il 2010 intende focalizzare specifiche azioni di sensibilizzazione pubblica e iniziative istituzionali

## INAUGURAZIONE DELL'ANNO EUROPEO IN ITALIA

Il 15 febbraio 2010 il ministro Maurizio Sacconi ha aperto a Milano l'Anno europeo della lotta alla povertà e all'esclusione sociale. Nel corso dell'evento il Ministro ha presentato l'Agenda contro la povertà, in cui sono esposti il programma di iniziative dell'Anno europeo e un pacchetto di nuove azioni governative contro la povertà. L'evento si è tenuto presso la mensa per i poveri Cardinal Ferrari, luogo simbolico che ben sintetizza il messaggio che il Ministro vuole trasmettere: donare può cambiare il mondo. Infatti, è il dono di denaro, di tempo, di attenzione, in fondo il dono di sé, il primo strumento di lotta alla povertà. Riproduciamo di seguito i passaggi salienti del discorso di inaugurazione del Ministro.

Ogni anno, a partire dal 1983, l'Unione Europea sceglie un tema sul quale sensibilizzare i cittadini europei e sollecitare l'impegno dei governi nazionali. Il Parlamento europeo ha deliberato che il 2010 sarebbe stato l'Anno europeo contro la povertà e l'esclusione sociale. È in questo contesto dunque che il Governo italiano presenta una Campagna nazionale per il dono contro la solitudine e la povertà, per lo sviluppo di quelle iniziative di gratuità che caratterizzano così tanto il nostro Paese e che rappresentano il primo antidoto contro l'esclusione sociale. A esso è collegata un'azione comunicazionale il cui leitmotiv recita *Aiuta l'Italia che aiuta*, perché si risvegli e sia stimolata l'attitudine al dono presente in ciascuno di noi. Come ha anche richiamato ieri Benedetto XVI incoraggiando «non solo i cattolici, ma ogni uomo di buona volontà – in particolare quanti hanno responsabilità nella pubblica amministrazione e nelle diverse istituzioni – a impegnarsi nella costruzione di un futuro degno dell'uomo, riscoprendo nella carità la forza propulsiva per un autentico sviluppo e per la realizzazione di una società più giusta e fraterna».

Il fenomeno della povertà è complesso, multifattoriale e mutevole, espressione del cambiamento della nostra società. La stessa crisi economico-finanziaria è peraltro conseguenza ultima del declino demografico che caratterizza, ove più ove meno, tutti i Paesi occidentali, destrutturando così legami costitutivi come la famiglia che incidono profondamente sull'equilibrio della nostra convivenza. La povertà è quindi una realtà che cambia continuamente e che le statistiche rincorrono con fatica perché non riconducibile soltanto a indicatori di reddito. La definizione di povertà assoluta fornita dall'Istat tuttavia offre una cornice condivisa. Essa individua la povertà in una spesa mensile minima necessaria per acquisire un determinato paniere di beni e servizi che, nel contesto italiano e per una determinata famiglia, sono considerati essenziali a conse-

guire uno standard di vita minimamente accettabile. In collaborazione con Istat e Inps stiamo tentando di riconciliare i dati statistici con quelli amministrativi. Per questi ultimi, in particolare, abbiamo a disposizione l'archivio delle prestazioni sociali dell'Inps e quello della Social Card la cui platea è definita attraverso l'Indicatore della situazione economica equivalente (Isee). Tale strumento, introdotto sperimentalmente ormai dieci anni fa e non ancora stabilizzato, necessita peraltro di una specifica revisione, anche in relazione a una più ampia riforma fiscale, con lo scopo di cogliere in maniera più puntuale ed equa la reale situazione economica dei nuclei familiari.

Secondo le rilevazioni Istat aggiornate al 2008, in Italia vivono poco meno di tre milioni di persone povere, ovvero il 4,9% della popolazione con una punta del 7,9% nel Mezzogiorno. Con paradossale asimmetria si registra invece una profonda differenza territoriale per quanto riguarda la spesa sociale sostenuta dai Comuni nel contrasto alla povertà: considerando tre principali aree di intervento come la famiglia e i minori, il disagio degli adulti e gli immigrati, il Nord arriva a spendere fino a cinque volte rispetto al Sud. La povertà colpisce con particolare intensità le famiglie numerose, i nuclei monoparentali con figli, gli anziani soli a basso reddito e i segmenti più vulnerabili dell'immigrazione.

Rinvio, a ogni modo, al prossimo rapporto della Commissione di indagine sull'esclusione sociale considerazioni più analitiche sul tema. Qui mi limito ad affermare l'impegno a una lettura sempre più attenta delle diverse componenti del fenomeno e soprattutto a una sempre più puntuale individuazione da parte del sistema delle pubbliche amministrazioni delle persone e dei nuclei familiari che esprimono un bisogno di immediati interventi concreti. Al di là della limitata capacità di rappresentazione statistica e amministrativa, possiamo comunque evidenziare alcuni elementi fondanti della povertà sui quali intervenire in base all'esperienza che ogni giorno realizzano gli enti locali e le migliaia di associazioni che si trovano a contatto diretto con la persona in carne ed ossa.

Solitudine e inattività di lungo periodo sono due fattori che certamente concorrono a definire una condizione di povertà sia relazionale che materiale. Per chi è in età e condizione da lavoro, l'inattività contribuisce non solo a un danno di tipo economico che mina le certezze per sé e il proprio nucleo familiare ma porta anche un rischio di annichimento che coinvolge tutta la persona. Peraltro, la mancanza del lavoro come anche quella della casa sono aspetti che, pur mettendo drammaticamente in crisi la vita di una persona, di per sé possono ancora non condurre a un

vero e proprio stato di esclusione sociale se soccorre un solido quadro di relazioni familiari o comunitarie. La povertà non è dunque solo un problema economico. È il venir meno di rapporti costitutivi, la mancanza di una rete comunitaria sulla quale poter contare nel momento del bisogno, che porta la persona a scivolare in una situazione di disagio da cui poi è molto difficile uscire. Solo nelle relazioni umane è possibile, infatti, individuare e conservare – anche di fronte a prove terribili – il senso della vita o risvegliare una responsabilità perduta innanzitutto verso se stessi. Non è un caso dunque che la povertà si annidi prevalentemente laddove sono più deboli e difficili da coltivare i rapporti come nelle grandi aree urbane o nei contesti urbanistici sedimentatisi in modo disordinato.

Per queste ragioni, nell'Anno europeo contro la povertà sollecitiamo tutti a una "guerra" diffusa contro la solitudine. È evidente che gli strumenti migliori per contrastarla devono avere un carattere di prossimità. È per questo che individuiamo nella sussidiarietà, nella sua declinazione verticale e orizzontale, il metodo da seguire. Solo con la sussidiarietà siamo in grado di intervenire con tempestività prima che si producano condizioni di difficile reversibilità, tali da lasciare spazio ai soli interventi di soccorso materiale. Solo con la sussidiarietà è possibile infatti individuare con ragionevole precisione una effettiva condizione di bisogno assoluto offrendo a essa risposte personalizzate. Da un lato l'efficiente attività dei servizi socio-sanitari-assistenziali e degli enti locali, dall'altro l'operosa carità privata, dei singoli e soprattutto associativa, rappresentano la fondamentale rete protettiva alla quale fare riferimento. La componente privata, espressione di quel dono generoso cui sono naturalmente portate numerosissime persone e famiglie in forza dei valori della nostra tradizione popolare, si sviluppa tuttavia solo in contesti istituzionali che la riconoscono e la favoriscono. Questo spiega le differenti dimensioni del volontariato caritatevole nelle diverse aree del Paese. Comune è l'attitudine verso l'altro ma non comune è l'efficienza istituzionale. [...]

L'Anno europeo rappresenta dunque una ragione ulteriore per produrre, da un lato, la invocata riorganizzazione dei servizi socio-sanitari-assistenziali nell'area centro-meridionale del Paese – già intrapresa con numerosi commissariamenti – e, dall'altro, lo sviluppo a sistema diffuso delle migliori esperienze sussidiarie delle reti di volontariato. Federalismo fiscale e nuovo statuto delle autonomie costituiscono la strumentazione condivisa per amministrazioni regionali e locali responsabili e perciò più portate a selezionare un corretto rapporto tra funzioni dirette e ruolo sussidiario delle buone espressioni comunitarie.

Nutrizione, lavoro, alloggio, accesso ai servizi, educazione, costituiscono tutti ambiti concreti di intervento. Ma le risposte di successo sono quelle che intorno a un bene o un servizio sanno costruire relazioni che sottraggono alla solitudine e all'esclusione. Il pacco alimentare o il rifugio temporaneo per qualche notte sono ancor più essenziali quando rappresentano lo strumento per andare a riprendere chi si sta lasciando andare, offrendogli amore e compagnia attraverso i quali ripartire.

La stessa Social Card, sperimentazione mutuata dall'esperienza del Food Stamp statunitense, rappresenta una capillare infrastruttura o meglio un canale di comunicazione tra una – per quanto opinabile e pur sempre affinabile – platea di bisognosi e tutti i soggetti istituzionali o privati che lo vogliono alimentare. La sua caratteristica di partenza, statuale e centralistica ma già aperta ad alcuni primi grandi donatori, costituisce solo il volano che ora deve essere messo a disposizione di Regioni, enti locali e terzo settore interessati affinché possano via via modulare la platea dei beneficiari nei diversi territori, ampliare la gamma dei servizi offerti, soprattutto accompagnare le prestazioni con la mediazione di persone generose e prossime agli aventi bisogno.

La povertà alimentare rappresenta oggi il bisogno più diffuso e urgente proprio perché tocca un aspetto vitale della condizione umana. Sono migliaia le associazioni che si cimentano ogni giorno con questa sfida, dalle mense per i poveri come quella dove oggi ci troviamo [...] ai volontari che portano il pacco alimentare direttamente nelle abitazioni. Le mense sono uno straordinario luogo di incontro ed è per questo che desideriamo coinvolgere grandi gruppi industriali o le stesse pubbliche amministrazioni perché aprano le loro mense alle persone indigenti. In questo Anno europeo intendiamo valorizzare particolarmente la Giornata nazionale della coltella alimentare promossa dalla Fondazione Banco alimentare onlus – alla quale già partecipano più di 100 mila volontari e tutti i centri di media e grande distribuzione – che si terrà il 27 novembre e che speriamo possa diventare una ricorrenza ancor più riconosciuta e partecipata dalla comunità nazionale. [...]

Oltre al cibo, soprattutto le grandi città sono segnate dal problema dell'alloggio che si manifesta in varie forme, siano esse strutturali o emergenziali. Pensiamo non solo agli homeless ma anche all'immigrato che fatica a superare i pregiudizi per accedere a un affitto, al padre separato che necessita di un alloggio temporaneo, al nucleo familiare numeroso e non abbiente cui va riconosciuto il diritto a un'abitazione dignitosamente proporzionata. Il Governo intende sviluppare un ambizioso programma di edilizia sociale at-

traverso la mobilitazione di ingenti risorse degli enti previdenziali pubblici e privati, interessati a loro volta a investimenti dalla redditività certa e sostenibile.

Le stazioni ferroviarie sono un termometro significativo del livello del disagio sociale raggiunto nelle nostre città. Ferrovie dello Stato, Caritas e Comune di Roma hanno realizzato presso la stazione Termini un centro polifunzionale con mensa, dormitorio e centro di ascolto dei bisogni più acuti. Sono avanguardie nel disagio più estremo che, in rete con l'ente locale, riescono a offrire un essenziale conforto. Vogliamo operare per la diffusione di questa buona pratica in tutte le stazioni di media e grande dimensione ove si evidenzia il disagio in modo da realizzare una rete primaria capace non solo di immediate prestazioni ma anche di sensori utili a interventi più organici degli operatori pubblici e del privato sociale.

Dove non c'è lavoro è molto più probabile l'insorgenza e la permanenza di condizioni di povertà. Il lavoro, infatti, è strumento essenziale per esprimere il proprio potenziale e sostenere la propria dignità. Un mercato del lavoro dinamico e inclusivo è dunque essenziale per prevenire lunghi periodi di inattività. Nel contesto di una persistente crisi sociale indotta dai grandi cambiamenti in corso nella distribuzione dei consumi e delle produzioni globali siamo consapevoli di dover prestare attenzione alle componenti più vulnerabili della società. Per questo abbiamo introdotto incentivi sperimentali in favore delle agenzie del lavoro che promuovono l'occupazione dei lavoratori svantaggiati. Così come vogliamo intensificare il recupero di giovani che abbandonano precocemente il percorso educativo anche attraverso il valore formativo del lavoro nei contratti di apprendistato, la rivalutazione della formazione e dell'istruzione tecnico-professionale, attività di orientamento rivolte a far scoprire in molti l'intelligenza che hanno nelle mani. La stessa estensione dei buoni prepagati per lavori occasionali può consentire, anche agli enti locali, il coinvolgimento di anziani pensionati in attività lavorative. O ancora il programma di promozione dei servizi di cura ai minori offerti dalle "mamme di giorno" attraverso l'agevole remunerazione con i voucher può consentire alle single mothers, impossibilitate a lasciare ad altri i propri figli per una occupazione, di realizzare una attività remunerativa e compatibile. [...]

Se la povertà è diffusa tra le persone anziane, non lo è di meno tra i minori. Sappiamo che i figli nati in famiglie povere tendenzialmente rimangono poveri per tutta la vita. La povertà maggiore è non riuscire a diventare ciò che si è ed è per questo motivo che l'educazione è il primo strumento contro di essa. Non è fuori tema pertanto il sostegno a quelle realtà educative che si af-

fiancano alle famiglie in difficoltà. Basti ricordare i tanti doposcuola che le parrocchie o le associazioni di volontariato offrono ai giovani. Così come sono essenziali i servizi di orientamento stimolati da una ricorrente analisi dei fabbisogni professionali nei diversi territori. Le nuove linee guida proposte a Regioni e parti sociali per una intensa ed efficace spesa in formazione nel 2010 potranno rafforzare il fondamentale anello di congiunzione tra la scuola e il lavoro. In collaborazione con il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca e le associazioni di volontariato entreranno nelle scuole per promuovere progetti di solidarietà e proporre ai ragazzi una cultura del dono con gesti di solidarietà attiva all'interno delle lezioni curricolari.

Esiste infine una specifica categoria di nuovi poveri che è rappresentata da una parte degli immigrati. Si tratta di persone che vivono in modo ancora più acuto gli stessi bisogni manifestati dagli italiani. La povertà subentra nel momento in cui fallisce il loro percorso di integrazione, fatto troppo spesso di clandestinità e scelte sbagliate proprio per la mancanza di una adeguata rete di supporto e mediazione. È solo nell'incontro con persone disponibili a un'accoglienza franca e responsabilizzante che è possibile per loro intraprendere un percorso fatto parimenti di diritti e di doveri. La fascia più fragile è però rappresentata dai minori stranieri non accompagnati. Anche per essi la risposta migliore si realizza nel segno della sussidiarietà. La collaborazione tra enti locali e famiglie generosamente disponibili all'istituto dell'affido appare la soluzione più idonea per percorsi di progressiva e irreversibile inclusione. In questo senso si è definito il recente accordo che ho sottoscritto con l'Associazione nazionale dei Comuni d'Italia per una nuova fase di azioni del programma rivolto ai minori abbandonati.

Le attività di comunicazione saranno coerenti con i percorsi sommariamente descritti. L'appello ricorrente ad aiutare l'Italia che aiuta vuole sollecitare la diffusione del dono per contrastare la solitudine e la povertà. In Italia vi sono ancor più persone che patiscono una condizione di forte disagio materiale e morale ma vi sono ancor più persone generosamente impegnate – o disponibili a impegnarsi – in associazioni dedicate ad alleviare o risolvere quella sofferenza. Il Governo vuole dedicare l'anno in corso a orientare e trasformare l'emozione che i più avvertono di fronte al bisogno in azione collettiva. La nostra campagna può avere ancor più efficacia se costituisce l'opportunità per una utile combinazione con la contemporanea iniziativa promozionale di molti dei soggetti del cosiddetto terzo settore in modo da conseguire una idonea massa critica comunicazionale. [...]

volte all'affermazione tanto dell'accessibilità ai diritti di queste fasce di popolazione quanto alla visualizzazione di strategie e azioni concrete di contrasto del fenomeno.

---

La **direttiva del Ministro del 5 maggio 2010** ha avviato la procedura di selezione di progetti, da realizzare su scala nazionale, finalizzati alla realizzazione del Programma nazionale per il 2010 Anno europeo della lotta alla povertà e all'esclusione sociale. In particolare, i progetti, proposti da associazioni non profittevoli che perseguono tra gli scopi statutari quello della lotta alla povertà e all'esclusione sociale, in particolare nelle aree successivamente individuate, e che operano, singolarmente o in rete, su scala nazionale, dovranno riferirsi alla realizzazione di interventi di rilevanza nazionale volti a rafforzare e diffondere la visibilità e la conoscenza delle azioni finalizzate al contrasto della povertà, con particolare riferimento alle seguenti aree:

- **Povertà alimentare.** La povertà alimentare rappresenta oggi il bisogno più diffuso e urgente proprio perché tocca un aspetto vitale della condizione umana. Questa forma di povertà è il primo campanello d'allarme di un processo che, se non affrontato attuando forme di sostegno concreto e rapido, porta a successivi stadi di povertà ed emarginazione cronica con costi sociali elevati e scarsi risultati di inclusione. Allo stesso tempo essa sollecita risposte non solo concrete, ma soprattutto capaci di un forte contenuto relazionale.
- **Persone senza dimora.** Oltre al cibo, soprattutto le grandi città sono segnate dal problema dell'alloggio che si manifesta in varie forme, siano esse strutturali o emergenziali. L'attenzione si focalizza sugli *homeless*, fenomeno caratterizzato da una situazione di mancanza di un'abitazione stabile da un lato e dall'altro dal più ampio problema della recisione dei rapporti sociali, oscillando tra esclusione sociale ed esclusione abitativa.
- **Esclusione sociale dei migranti.** Esiste infine una specifica categoria di nuovi poveri che è rappresentata da una parte degli immigrati. Si tratta di persone che vivono in modo ancora più acuto gli stessi bisogni manifestati dai cittadini italiani. La povertà subentra nel momento in cui fallisce il loro percorso di integrazione, fatto troppo spesso di clandestinità e scelte sbagliate proprio per la mancanza di un'adeguata rete di supporto e mediazione. È solo nell'incontro con persone disponibili a un'accoglienza franca e responsabilizzante che è possibile per loro intraprendere un percorso fatto parimenti di diritti e di doveri. ■

Riguardo al secondo obiettivo indicato nel quadro strategico della Commissione – quello della **responsabilità condivisa e della partecipazione** – l'obiettivo delle azioni dell'Anno europeo è quello di consolidare le dinamiche relazionali tra soggetti pubblici e tra questi e i soggetti privati finalizzati a sviluppare crescenti forme di partenariato. Un elemento realmente innovativo per l'esperienza italiana costituisce l'impegno alla conduzione dell'Anno europeo non solo attraverso la più ampia partecipazione delle organizzazioni attive nel campo dell'inclusione sociale, ma secondo l'affermazione del principio "mai più senza di loro", e quindi con il coinvolgimento diretto nella realizzazione delle iniziative delle persone che portano la personale esperienza di condizioni di povertà e di opportunità di inclusione.

---

Il Ministero del lavoro e delle politiche sociali, in qualità di organismo nazionale di implementazione, con la **direttiva del Ministro del 22 dicembre 2009**, ha emanato un bando per la presentazione di progetti di contrasto alla povertà e all'esclusione sociale realizzati da amministrazioni pubbliche, associazioni di volontariato, cooperative sociali o altri enti no profit, a livello locale, regionale o nazionale.

Le attività progettuali, rivolte alla realizzazione di diversi tipi di azioni, privilegiano la sperimentazione di strategie innovative per il contrasto della povertà; la promozione di azioni educative nell'ambito delle scuole; l'organizzazione di eventi di sensibilizzazione della società civile; indagini, studi e ricerche di approfondimento e miglioramento della conoscenza dei fenomeni di povertà; la promozione di reti fra istituzioni pubbliche o in partnership con organismi privati al fine di favorire e incentivare lo scambio di prassi e metodologie.

Alla scadenza del termine per la presentazione delle proposte, il 1° febbraio 2010, sono pervenuti al Ministero 340 progetti da tutto il territorio nazionale. Sono stati valutati con particolare attenzione i progetti pilota che prevedono la partecipazione diretta delle persone in condizioni di povertà, l'identificazione di nuove pratiche, l'intercettazione dei bisogni delle comunità nei diversi territori per prevenire il disagio, la sicurezza, la salute. Altrettanto importanti sono stati considerati i progetti che mettono a disposizione strumenti, conoscenze e competenze per offrire, a coloro che vivono in situazione di esclusione, la possibilità di acquisire consapevolezza dei propri diritti e di muoversi in modo propositivo e positivo nella società.

**Fortemente innovativo l'impegno alla conduzione dell'Anno europeo con il coinvolgimento diretto nella realizzazione delle iniziative delle persone che portano la personale esperienza di condizioni di povertà e di opportunità di inclusione**

---

**Le azioni programmate dall'Italia intendono promuovere la concezione della coesione sociale come moltiplicatore dell'economia, legittimare l'investimento nelle politiche e nei servizi di inclusione...**

I destinatari delle attività progettuali premiate variano rispetto al territorio e rappresentano diverse tipologie di povertà.

- Una specifica attenzione alla povertà che affligge bambini e adolescenti che hanno esigenze molto diverse dagli adulti. Essi vanno accompagnati in un percorso di contrasto alla dispersione scolastica, favorendo i rapporti interpersonali, proteggendo la salute e la sicurezza e attivando azioni che assicurino maggiore opportunità per il loro futuro affinché diventino protagonisti di una vita migliore.
- Notevole importanza, dunque, è stata data ai progetti che prevedono l'aiuto alle loro famiglie che spesso vivono in una radicata situazione d'indigenza per mancanza di lavoro e non solo. A esse e ad altre categorie di persone che soffrono di difficoltà socioeconomiche si propongono azioni di accoglienza, orientamento al lavoro, riqualificazione professionale, formazione.
- Sempre in relazione alle famiglie, diversi progetti hanno focalizzato l'attenzione sul grave disagio per le fasce più deboli dato dal problema abitativo. Alcune di essi prevedono l'attivazione di nuove sinergie fra pubblico e privato per favorire l'edilizia e dare avvio a nuove soluzioni.
- Concrete azioni di supporto sono state elaborate in progetti riguardanti persone disabili, anziani e immigrati che pur presentando problematiche diverse, rivelano anche disagi comuni e non solo di carattere socioeconomico: la solitudine e la marginalità.
- Infine, alcuni progetti sono rivolti alle povertà estreme. I destinatari sono coloro che vivono confinati nei "non luoghi", persone che nessuno cerca perché non esistono per nessuno: i senza dimora. Sono state elaborate proposte di carattere sperimentale che richiedono in primo luogo un impegno costante e attivo di studio, di sensibilizzazione, di accoglienza, di apertura interculturale, di nuove relazioni soggettive e sociali. Tutto ciò con la prospettiva più concreta di un reinserimento sociale anche attraverso il lavoro e la soluzione abitativa. ■

In relazione all'obiettivo della promozione di una **società più coesa**, le azioni promosse saranno volte a diffondere la consapevolezza dei vantaggi derivanti da una società senza povertà. La povertà si determina come grado estremo di disuguaglianza. Per tale ragione il Programma nazionale per il 2010 svilupperà anche iniziative sul tema dell'accesso, da intendere come accesso ai servizi, alle opportunità e alle forme di ricchezza che la collettività e le istituzioni pubbliche e private producono.

In tale quadro compito dell'Anno europeo è quello di promuovere la concezione della coesione sociale come moltiplicatore dell'economia e di legittimare l'investimento nelle politiche e nei servizi di inclusione. Inoltre, poiché questo investimento allude a modalità di governo della coesione distribuite verso il territorio e verso le dimensioni intermedie di responsabilità e di impegno, l'Anno europeo deve costituire l'occasione per sottolineare il ruolo di tanti attori – oltre lo Stato, i soggetti pubblici decentrati, le organizzazioni del terzo settore e del volontariato, le reti parentali, i singoli contesti aziendali – che sono chiamati a convergere al fine di promuovere tutte le azioni che consentano da subito l'accesso e la condivisione delle forme di ricchezza che questi "luoghi" producono. Pur nella consapevolezza che non basterà l'Anno europeo per risolvere le diverse questioni istituzionali, organizzative e finanziarie che stanno dietro a questi temi, si ritiene che esso possa dare un decisivo impulso al dibattito in materia e alle scelte conseguenti.

Con riguardo all'assunzione di **impegni per azioni concrete**, le azioni dell'Anno europeo possono essere distinte in:

- **campagne di mobilitazione e partecipazione e, in particolare, nelle scuole**

In occasione della partecipazione al Forum PA 2010, il Ministero del lavoro e delle politiche sociali ha presentato i risultati del progetto *L'alfabeto dei comportamenti responsabili*. Il progetto rientra tra le iniziative promosse dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali a sostegno dell'Anno europeo della lotta alla povertà e all'esclusione sociale. *L'alfabeto dei comportamenti responsabili* è un concorso ideato dall'Istituto per gli affari sociali (Ias) in collaborazione con l'Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica (Ansas) e con il supporto del Ministero del lavoro e delle politiche sociali. Alunni e docenti delle scuole di ogni ordine e grado sono stati coinvolti in una riflessione sui comportamenti e i valori alla base della cultura della responsabilità della solidarietà, del rispetto di sé e degli altri, del riconoscimento della diversità e nella realizzazione di un alfabeto che illustri le regole del comportamento responsabile a livello individuale e sociale.

È partito da Cuneo, il 12 maggio, il giro d'Italia della Campagna per il dono contro la solitudine e la povertà, promossa da questo Ministero nell'ambito delle iniziative realizzate per l'Anno europeo



della lotta alla povertà e all'esclusione sociale. Nei villaggi di arrivo delle 18 tappe italiane del Giro d'Italia, previste dal 12 al 30 maggio 2010, è stato infatti presente uno stand del Ministero, con personale specializzato, che ha fornito materiali, indicazioni e suggerimenti su come promuovere concretamente e direttamente il dono e la solidarietà. La scelta di partecipare al Giro d'Italia, dettata dal grande coinvolgimento di pubblico e dall'impatto sociale che da sempre l'evento produce, è finalizzata a veicolare quanto più diffusamente il messaggio della campagna, incentrato sul concetto del dono.

Con lo slogan *Aiuta l'Italia che aiuta*, la campagna mira infatti a promuovere una partecipazione attiva di tutta la collettività alle azioni di contrasto alla povertà e all'esclusione sociale, attraverso il sostegno alle associazioni e ai volontari quotidianamente attivi sul territorio.

- **azioni per il miglioramento della conoscenza dei fenomeni**

In occasione dell'Anno europeo della lotta alla povertà e all'esclusione sociale, si è svolto a Roma, il 21 luglio 2010, il workshop dal titolo: *Viaggio nell'esclusione sociale: le politiche nazionali e locali di contrasto alla povertà e alle marginalità*.

L'iniziativa, organizzata dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali in collaborazione con la Commissione di indagine sulla esclusione sociale (Cies) e con Anci - Cittalia, intende contribuire alla riflessione e sensibilizzazione condotta nell'ambito dell'Anno europeo della lotta alla povertà e all'esclusione sociale, con una giornata dedicata alla presentazione del *Rapporto sulle politiche contro la povertà e l'esclusione sociale* (Cies) e della ricerca *Le città ai margini: strategie di intervento sulle povertà urbane* (Ministero del lavoro e delle politiche sociali - Anci - Cittalia).

Con riferimento alla presentazione dell'indagine, la prima parte del documento è dedicata alla presentazione di elementi di contesto sul fenomeno della povertà estrema e delle marginalità sociali oggi, sia in campo internazionale che in Italia. Si esamina dunque il fenomeno così come esso viene definito nello scenario internazionale, europeo e italiano; le modalità di "misurazione" oggi in uso; i diversi volti che assume il tema della marginalità sociale nelle aree urbane. Alla luce delle recenti acquisizioni che provengono dal mondo della ricerca, si individuano alcune linee di azione strategica sul tema.

Nella seconda parte del documento si presenta un'analisi delle politiche messe a punto sul tema in Europa, approfondendo il quadro di quattro Paesi (Francia, Inghilterra, Germania, Spagna) e delle ri-

spective capitali. Si entra quindi nel merito delle politiche promosse sul tema in Italia, a partire da una lettura della spesa sociale nelle principali città. La terza parte del documento è interamente dedicata alla presentazione di una proposta di linee di indirizzo per le politiche locali di lotta alla povertà estrema e alla marginalità sociale, elaborata sulla base di un inventario delle migliori pratiche messe in atto nei Comuni italiani, mentre un capitolo è dedicato alla descrizione delle metodologie di intervento sociale innovative utilizzate in questo ambito. Obiettivo di questa parte del documento è mettere a disposizione di chi opera sul campo – come amministratore locale, come operatore o come rappresentante di organizzazioni civiche e di tutela – uno strumento utile alla programmazione e alla valutazione e, allo stesso tempo, alimentare una forma di "apprendimento condiviso" tra le esperienze più innovative che si stanno realizzando in Italia.

In appendice si propongono due saggi che approfondiscono aspetti particolarmente significativi per le politiche e per i sistemi di governance locali. Il primo dei contributi è centrato sul ruolo e l'organizzazione dei servizi sociali territoriali, mentre il secondo affronta il tema delle povertà e della marginalità sociale in relazione alle politiche di governo del territorio.

- **stabilizzazione di un metodo aperto di coordinamento interno per le politiche di contrasto alla povertà, attraverso momenti partecipativi che includano oltre i diversi livelli di governo, anche gli organismi operanti nel campo della lotta alla povertà**

Proprio per realizzare questa linea d'azione, il Ministero del lavoro e delle politiche sociali e l'Ance, con la sua fondazione ricerche Cittalia, hanno avviato la creazione di un tavolo permanente per le politiche di contrasto alle marginalità estreme nelle grandi città e il coinvolgimento di tutte quelle amministrazioni comunali che hanno dimostrato di saper sviluppare prassi efficaci di inclusioni sociali.

All'interno di questa linea programmatica, è stato promosso un ciclo di seminari tematici – *Strategie locali di lotta alla povertà: città a confronto* – rivolto ai responsabili delle politiche sociali delle grandi città, per condividere i problemi aperti e tracciare nuove strategie di intervento. I seminari vogliono essere un'occasione di approfondimento delle conoscenze, di confronto tra diverse realtà, di dibattito, di diffusione di interventi innovativi e/o sperimentali e di scambio di buone pratiche su diversi temi centrali nel contrasto alla povertà nelle città italiane.

... e dare rilievo ai tanti attori chiamati a convergere: oltre allo Stato, soggetti pubblici decentrati, organizzazioni del terzo settore e del volontariato, reti parentali, singoli contesti aziendali

## Il secondo RAPPORTO delle ong italiane al Comitato ONU sui DIRITTI del FANCIULLO



Arianna Saulini

Come altre convenzioni stipulate nell'ambito della tutela dei diritti umani, anche la Convenzione Onu sui diritti del fanciullo (*Convention on the Rights of the Child - Crc*) pone accanto alle norme sostanziali una serie di procedure volte a garantire il rispetto e l'adempimento degli obblighi da parte degli Stati contraenti.

Tali procedure, contenute nella seconda parte della Crc (artt. 42-45), prevedono un sistema di monitoraggio basato sulla redazione di rapporti periodici da parte degli Stati e sulla previsione di un organismo di controllo: il Comitato Onu sui diritti del fanciullo (in seguito Comitato Crc). La Crc prevede inoltre espressamente un ruolo specifico per le organizzazioni non governative (ong)<sup>1</sup> che possono inviare al Comitato un proprio rapporto. Nella prassi le sollecitazioni e le istanze avanzate dalle ong attraverso tale strumento sono state prese in considerazione da parte del Comitato molto seriamente, tanto da essere richiamate anche nelle Osservazioni conclusive.

Un effetto indiretto derivante da questa procedura è stata la creazione, in molti dei Paesi che hanno ratificato la Crc, di coalizioni di ong costituite proprio con il compito di redigere un rapporto alternativo o supplementare da inviare al Comitato, e che hanno assunto anche un ruolo importante nell'incoraggiare i governi a porre le questioni relative all'infanzia come prioritarie nella propria agenda politica e nel fare pressione affinché ottemperino agli impegni assunti con la ratifica della Crc.

In Italia nel dicembre 2000 si è così costituito il Gruppo di lavoro per la Crc (Gruppo Crc), un network aperto ai soggetti del terzo settore



che da tempo si occupano attivamente della promozione e tutela dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia.

Il Gruppo Crc, coordinato da Save the Children Italia, è stato avviato proprio con l'obiettivo prioritario di elaborare il Rapporto sull'attuazione della Crc, supplementare a quello presentato dal Governo italiano, da sottoporre all'attenzione del Comitato. A novembre 2001 è stato così pubblicato il 1° Rapporto supplementare *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia - la prospettiva del*

pito invece come un'opportunità per migliorare il monitoraggio sui diritti dell'infanzia, a livello centrale e locale, per sensibilizzare l'opinione pubblica e gli operatori sulle questioni relative all'infanzia e per identificare priorità e fissare obiettivi realisticamente raggiungibili nel periodo di tempo che intercorre tra un rapporto e l'altro, definendo e progressivamente verificando i passi necessari per il raggiungimento di tali obiettivi.

Per questi motivi il Gruppo Crc ha deciso di elaborare e pubblicare annualmente dei rap-

## Il Gruppo Crc, avviato nel 2000 e coordinato da Save the Children Italia, è un network aperto ai soggetti del terzo settore che da tempo si occupano attivamente di promozione e tutela dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza

terzo settore, sottoscritto da 42 associazioni e ong italiane<sup>2</sup>. Il documento è stato poi presentato al Comitato, che nell'ottobre 2002 ha invitato il Gruppo Crc a un incontro a porte chiuse (pre-sessione) al fine di approfondire quanto espresso nel Rapporto e ascoltare il punto di vista del terzo settore in merito all'attuazione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia, prima del successivo incontro con la delegazione governativa italiana e dell'emanazione delle Osservazioni conclusive.

Il Gruppo Crc, dopo aver presentato il 1° Rapporto supplementare, ha assunto l'impegno di proseguire nell'opera di monitoraggio della Crc e delle Osservazioni conclusive rivolte all'Italia dal Comitato al fine di dare continuità al proprio lavoro e garantire un sistema di monitoraggio indipendente e condiviso tra le associazioni che lavorano per i diritti dell'infanzia<sup>3</sup>.

Infatti, anche a livello internazionale, ci si è resi conto che le ong possono assumere un ruolo chiave per sostenere un'azione costante e continua di monitoraggio e aggiornamento dal momento che in molti Paesi i governi tendono a considerare chiuso il processo della verifica periodica una volta avvenuta la discussione con il Comitato. Il processo di reportistica al Comitato dovrebbe essere perce-

porti di aggiornamento (Rapporti Crc). I Rapporti Crc rappresentano il punto di caduta del monitoraggio compiuto dal Gruppo Crc e vengono presentati pubblicamente alle istituzioni italiane<sup>4</sup> al fine di facilitare un confronto sui diritti dell'infanzia e tenere alta l'attenzione sull'attuazione dei diritti garantiti dalla Crc, non solo in occasione dell'esame periodico avanti al Comitato.

Lo scorso novembre è stato pubblicato il 2° Rapporto supplementare, sottoscritto da tutte le 86 associazioni del Gruppo Crc (cfr. box a p. 50). Il 2° Rapporto supplementare è stato distribuito in occasione della Conferenza nazionale sull'infanzia e l'adolescenza<sup>5</sup> organizzata a Napoli nei giorni 18, 19, 20 novembre 2009 dal Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali insieme alla Presidenza del consiglio dei ministri e in collaborazione con la Commissione parlamentare per l'infanzia e l'adolescenza per la celebrazione della giornata nazionale dell'infanzia e del 20° anniversario della Crc. Il 24 novembre, inoltre, una delegazione del Gruppo Crc ha presentato il 2° Rapporto supplementare in Parlamento in occasione di un'audizione informale con la Commissione infanzia e adolescenza.

Con la pubblicazione del 2° Rapporto supplementare si è completato il primo ciclo di mo-

<sup>1</sup> Infatti l'articolo 45a) con l'espressione «ogni altro organismo competente» si riferisce proprio e anche alle ong.

<sup>2</sup> Disponibile sul sito del Gruppo Crc al link [http://www.gruppocrc.net/IMG/pdf/rapporto\\_supplementare\\_ONU-2.pdf](http://www.gruppocrc.net/IMG/pdf/rapporto_supplementare_ONU-2.pdf)

<sup>3</sup> Nel 2004 il Gruppo Crc ha pubblicato una guida pratica per il terzo settore dal titolo *Monitoraggio della Crc in Italia* per fornire uno strumento di lavoro alle numerose associazioni che si occupano direttamente o indirettamente di tematiche legate all'infanzia al fine di comprendere meglio e condividere la nozione e le finalità del monitoraggio dell'attuazione della Crc. La guida è disponibile sul sito del Gruppo Crc al link [http://www.gruppocrc.net/IMG/pdf/Diritti\\_infanzia\\_SC-2.pdf](http://www.gruppocrc.net/IMG/pdf/Diritti_infanzia_SC-2.pdf)

<sup>4</sup> Il Gruppo Crc ha pubblicato quattro rapporti annuali, presentati ogni anno il 27 maggio, anniversario della ratifica della Crc in Italia. I rapporti sono stati presentati in Parlamento alla Commissione parlamentare per l'infanzia e l'adolescenza e ai ministeri competenti tramite il Comitato interministeriale per i diritti umani. Inoltre sono stati realizzati incontri pubblici di presentazione a livello regionale in collaborazione con i garanti regionali per l'infanzia e l'adolescenza (in particolare in Veneto, Marche, Friuli Crc Giulia, Molise). I Rapporti Crc sono disponibili al link <http://www.gruppocrc.net/documenti->

<sup>5</sup> Per maggiori informazioni cfr. <http://www.conferenzainfanzia.it/site/>

Il Gruppo Crc è andato crescendo di anno in anno. Attualmente sono 86 le associazioni che ne fanno parte: Fondazione Abio Italia onlus, Acp - Associazione culturale pediatri, ActionAid Italia, Agedo - Associazione di genitori, parenti e amici di omosessuali, Agesci - Associazione guide e scout cattolici italiani, Ai.Bi. - Associazione amici dei bambini, Alama - Associazione laziale asma e malattie allergiche, Ong Alisei, Associazione Amani, Anfaa - Associazione nazionale famiglie adottive e affidatarie, Anffas onlus - Associazione nazionale famiglie di persone con disabilità intellettiva e/o relazionale, Associazione Antigone, Arché, Archivio disarmo - Istituto di ricerche internazionali, Arciragazzi, Asgi - Associazione studi giuridici sull'immigrazione, Associazione bambinisenzasbarre, Batya - Associazione per l'accoglienza, l'affidamento e l'adozione, Cam - Centro ausiliario per i problemi minorili, Camera minorile di Milano, Camera per i minori di Salerno, Associazione Camina, Caritas Italiana, Cbm - Centro per il bambino maltrattato e la cura della crisi familiare, Centro per la salute del bambino onlus, Centro studi Hansel e Gretel, Centro studi minori e media, Cesvi, Ciai - Centro italiano aiuti all'infanzia, Cies - Centro informazione e educazione allo sviluppo, Cismai - Coordinamento italiano dei servizi contro il maltrattamento e l'abuso dell'infanzia, Cittadinanzattiva, Cnca - Coordinamento nazionale delle comunità d'accoglienza, Cnd - Consiglio nazionale sulla disabilità, Codici - Agenzia di ricerca sociale, Comitato giù le mani dai bambini onlus, Comunità nuova onlus, Coordinamento genitori democratici onlus, Coordinamento La gabbianella onlus, Csen - Centro sportivo, educativo nazionale, Ctm onlus Lecce, Dedalus, Cooperativa sociale, Ecpat Italia, Federasma onlus - Federazione Italiana delle associazioni di sostegno ai pazienti asmatici e allergici, Fidapa - Federazione italiana donne arti professioni affari, Associazione figli sottratti, Geordie associazione onlus, Glnbi-Sip Gruppo di lavoro nazionale del bambino immigrato della società italiana di pediatria, Gruppo Abele associazione onlus Ibfan Italia, Il corpo va in città, Inmp - Istituto nazionale per la promozione della salute delle popolazioni migranti e il contrasto delle malattie della povertà, Intervita onlus, Ipdm - Istituto per la prevenzione del disagio minorile, Ires - Istituto di ricerche economiche e sociali, Irfmn - Istituto di ricerche farmacologiche Mario Negri, L'abilità - associazione onlus, La gabbianella ed altri animali, L'altro diritto, La leche league Italia onlus - Lega per l'allattamento materno, Libera. Associazioni, nomi e numeri contro le mafie, MA - Mandibole allenate gruppo di famiglie adottive del Triveneto, ong Mais - Movimento per l'autosviluppo l'interscambio e la solidarietà, Mami - Movimento allattamento materno italiano onlus, Mani tese, Mdc junior - Movimento difesa del cittadino junior, Ora d'aria associazione, Fondazione Federico Ozanam - Vincenzo De Paoli, Associazione on the road onlus, Opera nomadi Milano, Osservazione onlus centro di ricerca azione contro la discriminazione di rom e sinti, Ovci la nostra famiglia passo dopo passo... insieme onlus, Pralipé cooperativa sociale onlus, Save the children Italia onlus, Saveria Antiochia Omicron onlus, Simm - Società italiana di medicina delle migrazioni, Sinpia - Società italiana di neuropsichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza, Sip - Società italiana di pediatria, Sos villaggi dei bambini onlus, Stak associazione Andrea de Gasperi onlus, Terre des hommes Italia, Unicef Italia, Uisp - Unione italiana sport per tutti, Valeria associazione onlus, Vis - Volontariato internazionale per lo sviluppo.

nitroaggio realizzato dal Gruppo Crc. Nell'ambito di tale percorso è stato progressivamente ampliato l'angolo di osservazione includendo nuove tematiche e garantendo al contempo un aggiornamento puntuale sulle questioni già affrontate, fino ad arrivare a comprendere tutti e 8 i raggruppamenti tematici in cui il Comitato ha suddiviso i diritti della Crc<sup>6</sup>.

Per ogni tematica trattata il Rapporto contiene utili indicazioni su come superare le criticità riscontrate formulate in specifiche raccomandazioni rivolte alle istituzioni competenti attraverso le quali il Gruppo Crc auspica, in un'ottica di confronto costruttivo, di sollecitare e contribuire allo sviluppo e all'adozione di politiche, prassi e riforme legislative in grado di migliorare la condizione di tutti i minori che vivono in Italia.

Entrando nel merito dei temi affrontati nel 2° Rapporto supplementare, in questa sede si ritiene opportuno evidenziare in modo specifico alcune tra le principali questioni definite come «misure generali di attuazione della Crc» in Italia: politiche in materia di infanzia e adolescenza, risorse, coordinamento a livello istituzionale e raccolta dati.

Per quanto concerne le *politiche per l'infanzia* il Gruppo Crc ha espresso preoccupazioni, connesse da un lato al superamento di fatto della legge 285/1997 e del relativo Fondo nazionale infanzia, che ha determinato l'assenza, a eccezione delle città cosiddette riservatarie, di fondi vincolati per la realizzazione di progetti a favore dell'infanzia e dell'adolescenza; dall'altro al processo di decentramento dallo Stato centrale alle Regioni per i suoi effetti sulla parità di accesso, godimento e tutela dei diritti e delle opportunità per tutti i bambini e le bambine, indipendentemente dalla regione in cui vivono, come rilevato anche nel Rapporto governativo<sup>7</sup>. Nel Rapporto sono segnalate alcune buone prassi, ad esempio l'esperienza della Regione Marche<sup>8</sup>, che nel nuovo Piano sociale 2008-2010<sup>9</sup> ha inserito un'analisi dettagliata e aggiornata delle condizioni e dei bisogni dell'infanzia e dell'adolescenza del territorio regionale, e della Regione Abruzzo che ha inserito la tutela dei minori appartenenti ai gruppi più vulnerabili tra gli obiettivi essenziali del Piano sociale regionale 2007-2009 e la promozione di azioni positive per

l'attuazione dei diritti definiti dalla Crc tra gli obiettivi complementari<sup>10</sup>. Anche la Regione Emilia-Romagna viene citata positivamente per aver approvato nel luglio 2008 la legge regionale 14/2008 specificatamente dedicata all'infanzia e all'adolescenza. In generale però, emerge uno spostamento verso le politiche di contrasto al disagio e alle emergenze sociali rispetto alla promozione dei diritti, anche a causa della variabilità dell'entità del Fondo nazionale per le politiche sociali.

In tale ambito è importante ricordare che la responsabilità diretta di adempiere agli obblighi derivanti dalla Crc è propria del Governo di uno Stato parte, e come evidenziato dal Comitato: «[...] il decentramento del potere, attraverso la devoluzione e la delega del Governo, non riduce in alcun modo la responsabilità diretta del Governo dello Stato parte di adempiere ai propri obblighi verso tutti i bambini entro la propria giurisdizione, indipendentemente dalla struttura dello Stato», in quanto «[...] lo Stato che ratifica [...] la Convenzione rimane responsabile di garantire la totale attuazione della Convenzione nei territori entro la propria giurisdizione. In qualsiasi processo di devoluzione, gli Stati parte devono garantire che le autorità locali abbiano le risorse finanziarie, umane e di altro tipo necessarie per adempiere efficacemente alle responsabilità di attuazione della Convenzione [...]»<sup>11</sup>.

Lo Stato centrale dovrebbe quindi garantire l'uniforme godimento dei diritti da parte di tutti i bambini e le bambine sul territorio nazionale, con particolare attenzione a coloro che appartengono ai gruppi più vulnerabili. Per adempiere a tale compito andrebbero innanzitutto definiti al più presto i Livelli essenziali delle prestazioni sociali (Liveas), e nel Rapporto si esprime rammarico per il fatto che la definizione dei Liveas, dopo ben nove anni dall'entrata in vigore della legge 328/2000, non sia stata ancora portata a termine.

Un altro tema centrale affrontato nel 2° Rapporto supplementare tra le misure generali di attuazione della Crc è quello delle *risorse dedicate all'infanzia*. L'art. 4 della Crc richiede infatti l'impegno da parte degli Stati contraenti a dare attuazione alla Crc «al massimo livello consentito dalle risorse disponibili». Nonostante sia rilevabile una maggiore at-

tenzione al tema anche dall'impostazione data nel nuovo Rapporto governativo, il Rapporto del Gruppo Crc evidenzia come non sia ancora possibile identificare la quota di bilancio nazionale destinata alle politiche a favore dell'infanzia e dell'adolescenza; di conseguenza, monitorare le risorse allocate per i minori in Italia continua a essere particolarmente complesso. Nel Rapporto governativo la spesa per l'infanzia e l'adolescenza si riconduce "sostanzialmente" a tre aree: la spesa socioassistenziale, la spesa sanitaria, la spesa per l'educazione e l'istruzione, mentre non include più riferimenti alla spesa per la giustizia minorile comprese nel precedente Rapporto governativo. Non ci sono neanche informazioni in relazione alle spese afferenti al Ministero dell'interno (es. Uffici minori delle questure, interventi per i minori stranieri non accompagnati), agli investimenti in opere pubbliche (es. realizzazione di infrastrutture per l'infanzia e l'adolescenza), alla spesa sociale sostenuta con fondi propri dalle Regioni.

La raccomandazione avanzata dal Gruppo Crc è di introdurre un sistema di monitoraggio per analizzare annualmente la quota di risorse che l'Italia destina complessivamente e, per settore, all'infanzia e all'adolescenza (tenendo presenti le risorse stanziare dai diversi ministeri competenti, dalle Regioni e dagli enti locali) e di sollecitare ciascun ministero, nell'ambito delle rispettive competenze in materia di infanzia e adolescenza, ad attuare e rendere accessibile un sistema di rendicontazione delle risorse stanziare e utilizzate. La stessa raccomandazione è rivolta anche alle Regioni.

**Il processo di reportistica al Comitato Onu sui diritti del fanciullo dovrebbe essere percepito come un'opportunità per migliorare il monitoraggio sui diritti dell'infanzia, a livello centrale e locale, per sensibilizzare l'opinione pubblica e gli operatori, per identificare priorità e fissare obiettivi**

<sup>6</sup> Il Comitato ha infatti predisposto delle linee guida per la redazione dei rapporti periodici, raggruppando i vari articoli della Crc in otto raggruppamenti tematici. Il documento è disponibile al link <http://www.gruppocrc.net/Le-Linee-Guida-per-il-monitoraggio-della-CRC-e-dei-Protocolli-Opzionali>

<sup>7</sup> Cfr. Presidenza del Consiglio dei ministri, Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali, Ministero degli affari esteri, Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, *Diritti in crescita. Terzo-quarto Rapporto alle Nazioni Unite sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, Firenze, Istituto degli Innocenti, 2009, p. 1-3.

<sup>8</sup> La Regione Marche già nel 2003 aveva adottato la legge regionale per l'infanzia e l'adolescenza (LR 9/2003, *Disciplina per la realizzazione e gestione dei servizi per l'infanzia, per l'adolescenza e per il sostegno alle funzioni genitoriali e alle famiglie*) e nel 2004 un Piano di azione per l'infanzia e l'adolescenza (DGR 643/2004, *Sviluppo programmatico e organizzativo per le politiche dell'infanzia, adolescenza e genitorialità*).

<sup>9</sup> Regione Marche, Proposta di atto amministrativo n. 81/2008, *Piano sociale 2008-2010. Partecipazione, tutela dei diritti, programmazione locale*, gennaio 2008.

<sup>10</sup> Regione Abruzzo, Assessorato alle politiche sociali e cultura, Abruzzo sociale, *Uguaglianza, solidità, innovazione: per i diritti sociali. Piano sociale regionale 2007-2009*.

<sup>11</sup> Cfr. General comment no. 5 (2003): General measures of implementation of the Convention on the rights of the child, CRC/GC/2003/5, 27 November 2003. Il Commento generale è consultabile in italiano sul sito dell'Unicef Italia: <http://www.unicef.it/>, punti nn. 40 e 41.

Il coordinamento a livello centrale e tra il livello centrale e le Regioni in materia di politiche per l'infanzia rappresenta un altro tema centrale. La sovrapposizione di più ministeri<sup>12</sup> non solo in merito alla programmazione, ma anche relativamente all'attuazione e al monitoraggio delle azioni relative alla promozione e alla tutela dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, nonché il moltiplicarsi dei luoghi<sup>13</sup> in cui il coordinamento sui suddetti temi dovrebbe essere garantito, hanno generato nel corso degli anni difficoltà e lentezza nell'adozione e nella realizzazione delle politiche per l'infanzia e l'adolescenza. Il Gruppo Crc sostiene pertanto l'opportunità di garantire, anche attraverso adeguate risorse economiche, la continuità del lavoro e la riunione periodica dell'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, prevedendo i necessari meccanismi di raccordo con il livello regionale. L'Osservatorio rappresenta infatti il luogo deputato per il coordinamento fra amministrazioni centrali, Regioni, enti locali, associazioni, ordini professionali e ong che si occupano di infanzia, ma nella prassi sono emerse criticità legate in primo luogo a una discontinuità nei lavori, nonché al mutato assetto istituzionale.

Tali difficoltà si riflettono anche nella mancata adozione del nuovo Piano nazionale per l'infanzia e l'adolescenza. Il Piano nazionale infanzia, previsto dalla legge 451/1997, è lo strumento biennale attraverso cui il Governo dovrebbe definire la cornice di riferimento per le politiche nazionali per l'infanzia e l'adolescenza. L'ultimo Piano approvato risulta essere ancora quello relativo al periodo 2002-2004. Le caratteristiche che il nuovo Piano dovrebbe presentare, secondo quanto previsto dallo Schema di piano di azione per l'infanzia e l'adolescenza<sup>14</sup>, prevedono in particolare di individuare «le modalità di finanziamento degli interventi da esso previsti, nonché le forme di potenziamento e di coordinamento delle azioni svolte dalle pubbliche amministrazioni, dalle Regioni e dagli enti locali». Inoltre, in fase di elaborazione del Piano, le amministrazioni centrali, le Regioni e gli enti locali dovranno coordinarsi con l'Osservatorio «affinché venga adottata ogni misura volta a qualificare l'impegno finanziario per perseguire le priorità e le azioni

**Il Rapporto ha l'obiettivo di rendere una "fotografia" della situazione italiana, complementare rispetto a quella fornita nel Rapporto governativo, e di offrire uno spunto di riflessione a chi è impegnato nel promuovere i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza**

previste dal Piano stesso» e ai fini dell'adozione del Piano è richiesto il parere della Conferenza unificata. Tali previsioni dovrebbero ovviare al fatto che i precedenti piani infanzia prevedevano una copertura finanziaria «nei limiti degli stanziamenti previsti»<sup>15</sup> e facilitare un efficace raccordo tra politiche locali e nazionali. Il Gruppo Crc auspica pertanto l'adozione del suddetto Piano in tempi brevi secondo le indicazioni contenute nel Dpr 103/2007.

Infine, nel 2° Rapporto supplementare, sempre nell'ambito delle misure generali, si evidenzia la *necessità di migliorare il sistema di raccolta dati* rispetto al quale si continuano a rilevare criticità spesso proprio in relazione ai gruppi di minori particolarmente vulnerabili e nonostante in alcuni casi vi sia un'espressa previsione di legge per l'istituzione e l'aggiornamento di banche dati di fatto non ancora attivate. Pur riconoscendo la difficoltà di monitorare e di raccogliere dati rispetto a fenomeni complessi e mutabili, quali ad esempio quello della tratta, il Gruppo Crc evidenzia la gravità della mancanza di dati, o dati aggiornati, rispetto a situazioni quali quelle relative ai minori in affido familiare o in comunità, o dei minori vittime di abuso o maltrattamento che giungono all'attenzione dei servizi. Tale lacuna del nostro sistema non permette di stimare l'incidenza dei fenomeni, e costituisce un impedimento per la programmazione e realizzazione di politiche e interventi idonei e qualificati. Resta poi attuale la preoccupazione del Comitato per il fatto che, in alcuni ambiti, i dati vengano ancora raccolti sulla base di un approccio incentrato sulla famiglia piuttosto che sulla base di un approccio che prenda in considerazione il bambino come singolo individuo.

<sup>12</sup> Il Ministero del lavoro e delle politiche sociali, il Dipartimento politiche per la famiglia, il Ministero della gioventù, il Dipartimento per le pari opportunità, il Ministero dell'interno, il Ministero degli affari esteri, il Ministero della giustizia, il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, il Ministero dello sviluppo economico - Dipartimento per le comunicazioni.

<sup>13</sup> Osservatorio nazionale infanzia, Osservatorio nazionale sulla famiglia, Comitato interministeriale sui diritti umani, Comitato interministeriale di coordinamento per la lotta alla pedofilia, Commissione per le adozioni internazionali, Comitato minori stranieri, Osservatorio sulla prostituzione e sui fenomeni delittuosi ad essa connessi, la Consulta per i problemi degli stranieri immigrati e delle loro famiglie, i diversi comitati/tavoli interministeriali e non su tematiche specifiche, come il contrasto allo sfruttamento del lavoro minorile o la tratta degli esseri umani.

<sup>14</sup> Disponibile sul sito dell'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza all'indirizzo [www.solidarietasociale.gov.it/NR/rdonlyres/FE602B64-49C7-45E0-9B6E-A6ED271D31A6/0/TelaioPianoazione31ottobre2007.pdf](http://www.solidarietasociale.gov.it/NR/rdonlyres/FE602B64-49C7-45E0-9B6E-A6ED271D31A6/0/TelaioPianoazione31ottobre2007.pdf)

<sup>15</sup> Cfr. Piano infanzia 2000-2001, p. 22, e Piano infanzia 2002-2004, p. 19.

Si apprezza invece l'attività del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, e anche il fatto che le pubblicazioni del Centro vengano sempre rese disponibili sia in formato cartaceo che nel sito web.

Il Rapporto del Gruppo Crc fa riferimento anche al *livello regionale* sottolineando come le diversità nel sistema di raccolta dati spesso non ne consentano la comparazione, e soprattutto mette in evidenza una forte disomogeneità tra le Regioni. Così ad esempio solo 10 Regioni dispongono di un'anagrafe in grado di monitorare lo stato formativo dei minorenni; ancora, non tutte le Regioni hanno provveduto a istituire un'anagrafe dei minori accolti nelle strutture residenziali. Del resto da un recente studio risulterebbe che solo 15 Regioni hanno provveduto a istituire un osservatorio o un centro regionale per l'infanzia e l'adolescenza, ma solo 11 hanno dato poi concretamente vita a specifiche esperienze, e a aprile 2008 ne funzionano attivamente solo 6<sup>16</sup>.

Le criticità maggiori si riscontrano in merito al sistema di raccolta dati relativo ai *minori appartenenti ai gruppi particolarmente vulnerabili*, rispetto ai quali il Comitato nelle Osservazioni conclusive rivolte all'Italia ha invece richiesto una particolare attenzione. Così, ad esempio, in merito ai minori in affidamento familiare e in comunità i dati risalgono al 2005 e non comprendono quelli della Regione Sicilia, mentre la banca dati dei minori dichiarati adottabili e dei coniugi aspiranti all'adozione nazionale e internazionale (prevista dall'art. 40 della legge 149/2001, e che avrebbe dovuto essere realizzata entro 180 giorni dalla sua emanazione) non è stata ancora realizzata. Il Rapporto del Gruppo Crc rileva invece positivamente che i dati sulle adozioni internazionali sono resi disponibili semestralmente dalla Commissione per le adozioni internazionali.

Un altro aspetto critico si riscontra nella mancanza di un sistema nazionale di rilevazione dei minori vittime di maltrattamento all'infanzia, sull'incidenza del fenomeno, la sua frequenza, i fattori di rischio, le sue cause. Sebbene un'azione pilota sia stata sviluppata dal Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, il progetto è stato recepito soltanto da 5 Regioni e spri-

mentato in piccole aree territoriali delle stesse, senza mai diventare "sistema nazionale"<sup>17</sup>. Anche per quanto concerne lo specifico ambito dello sfruttamento sessuale, non risulta ancora funzionante la banca dati presso l'Osservatorio per il contrasto della pedofilia e della pornografia minorile. Per ovviare a tale situazione sarebbe necessario un impegno concreto a livello sia regionale sia nazionale.

Oltre a tali questioni, che offrono una panoramica di "sistema", il 2° Rapporto supplementare affronta nello specifico i vari contesti tematici, dall'ambiente familiare e misure alternative, all'attuazione del diritto alla salute, alla scuola, per poi prendere in considerazione l'attuazione dei diritti di alcuni gruppi di bambini e adolescenti in considerazione della loro maggiore vulnerabilità. Si tratta dei minori in situazione di emergenza, come i minori richiedenti asilo e minori stranieri non accompagnati (art. 22 Crc); dei minori in situazione di sfruttamento economico (art. 32), abuso e sfruttamento sessuale (art. 34), vittime di tratta (art. 35) o di altre forme di sfruttamento (art. 36); infine, dei bambini e degli adolescenti appartenenti a minoranze etniche o popolazioni indigene (art. 30)<sup>18</sup>.

Il 2° Rapporto supplementare testimonia l'impegno e la costanza del terzo settore nel tenere alta l'attenzione sui diritti dell'infanzia nel nostro Paese, a fronte di cambi di legislatura, riorganizzazioni ministeriali e prassi non uniformi sul territorio nazionale. Senza avere la pretesa di compiere un'analisi completa ed esaustiva di tutte le questioni legate ai diritti dell'infanzia, il Rapporto ha l'obiettivo di rendere una "fotografia" della situazione italiana dal punto di vista delle associazioni, complementare rispetto a quella fornita nel Rapporto governativo, e di offrire uno spunto di riflessione a tutti coloro che a vario titolo sono impegnati nel promuovere i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, in particolare alle istituzioni che, a livello nazionale e locale, sono responsabili dell'attuazione delle politiche per l'infanzia e l'adolescenza. Il Rapporto del Gruppo Crc si rivolge soprattutto a queste ultime richiamando, in vari passaggi, la necessità di una chiara volontà politica di riportare i minori al centro dell'attenzione, anche attraverso l'elaborazione ed effettiva attuazione di politiche idonee e di risorse adeguate.



<sup>16</sup> Osservatorio minori: le esperienze regionali per la conoscenza dell'infanzia e dell'adolescenza», a cura di Belotti, V., in «Prospettive sociali e sanitarie», n. 20, 2008, p. 4-9.

<sup>17</sup> Progetto sperimentale per la creazione di un sistema nazionale di monitoraggio dei minori vittime di trascuratezza, maltrattamento e/o abuso sessuale segnalati e/o presi in carico dai servizi territoriali. Cfr. *Diritti in crescita*, cit., p. 91.

<sup>18</sup> Il 2° Rapporto supplementare è disponibile sul sito del Gruppo Crc [www.gruppocrc.net](http://www.gruppocrc.net)

## Una nuova LEGGE REGIONALE dell'EMILIA-ROMAGNA per le GIOVANI GENERAZIONI



Gino Passarini

Il 28 settembre 2005 l'Assemblea legislativa della Regione Emilia-Romagna approvava a maggioranza un significativo ordine del giorno in materia di diritti dell'infanzia e dell'adolescenza.



HEY!  
Micio, Micio  
Miciooooo!!!



PROBLEMI  
PER CASO?

Muovendo da un'analisi di fenomeni sociali in corso, in primis considerando l'aumento della natalità e la maggiore presenza di cittadini stranieri, l'Assemblea si impegnava «ad assumere l'infanzia e l'adolescenza quale riferimento politico culturale per una maggiore qualità delle scelte di governo regionale» e ancora «a rafforzare l'impegno politico, amministrativo e finanziario nei confronti della fascia di età relativa alla preadolescenza e all'adolescenza per una programmazione e un'offerta di servizi e di iniziative sempre più attenti a questa delicata fase della vita». La visione di fondo, d'altra parte, risultava coerente con il Piano di azione per la comunità regionale che si era prefisso l'obiettivo generale di contribuire a realizzare «una società per tutte le età, che riconosca i diversi bisogni e le diverse capacità dei propri membri, non più progettata facendo riferimento alle capacità di un uomo adulto e in salute, ma tenendo conto delle esigenze di bambini, giovani, anziani, per supe-

rare ogni discriminazione fondata sull'età». Attraverso il Piano sociale e sanitario regionale 2008-2010 (Pssr), la Regione Emilia-Romagna ha inteso affermare una concezione di welfare che si fonda su una forte e qualificata presenza del settore pubblico e – nel contempo – prevede che i processi decisionali, programmatici e attuativi dei servizi sociali e sanitari siano concretamente partecipati dal terzo settore, dalle parti sociali, dalle famiglie e dagli individui che esprimono bisogni di benessere. Con riferimento a famiglie, infanzia e adolescenza, il Pssr ha individuato una pluralità di ambiti nei quali sviluppare interventi di sostegno alle funzioni familiari e genitoriali, nonché ai bambini e ai ragazzi. Si afferma infatti che «il tema dei servizi per l'infanzia è strettamente collegato al sostegno rivolto alle famiglie per quel che riguarda la complessa conciliazione dei tempi di vita, di lavoro e di cura. È indubbio che la nascita dei servizi socioeducativi per la prima infanzia – da quelli



più tradizionali come il nido, a quelli integrativi, fino a quelli più recenti definiti sperimentali, caratterizzati da una maggior personalizzazione della proposta educativa – risponde, oltre che a un’offerta differenziata di opportunità per i bambini, anche a nuove richieste espresse dalle famiglie, sia di natura culturale che organizzativa, oltre che educativa».

Di conseguenza, venivano individuati i seguenti obiettivi e azioni rivolti specificamente a infanzia e adolescenza: rapportare i servizi educativi e la scuola con la dimensione sociale, sanitaria, sportiva, culturale e ricreativa; potenziare e qualificare il sistema di accoglienza (adozione, affidamento e accoglienza in comunità); sostenere forme specifiche di tutela (forme gravi di disagio e/o violenza); promuovere e tutelare la salute mentale; favorire il coordinamento della progettazione e la diffusione di buone prassi.

#### La LR 14/2008

La legge approvata dalla Regione Emilia-Romagna il 28 luglio 2008<sup>1</sup>, *Norme in materia di politiche per le giovani generazioni*, ha destato notevole interesse fra quanti auspicavano da tempo un approccio organico alle molteplici tematiche che riguardano l’infanzia, l’adolescenza e l’età giovanile. Il tentativo compiuto dal legislatore regionale – a ben vedere alquanto innovativo – è stato quello di passare dalla mera enunciazione di principi al ragionamento incentrato sulla realizzazione di una concreta disponibilità di diritti e opportunità. Secondo i proponenti, si è trattato di una doppia sfida: «superare l’attuale visione parziale, determinata da più leggi che regolano diverse età, cercando una trasversalità di contenuti tale da coinvolgere praticamente tutti gli assessorati regionali, dal sociale alla scuola, dalla sanità alla cultura» e «rendere vera la partecipazione dei giovani, colmando la distanza e superando la loro indifferenza nei confronti della politica e delle istituzioni». Il testo è permeato dallo sforzo di non considerare i bambini e i giovani quali consumatori passivi (di musica, sport, cultura, attività per il tempo libero), bensì li ritiene «il cuore, il perno della costruzione di una comunità di persone, i principali protagonisti della costruzione del sistema regionale».

La legge è strutturata in quattro parti – per esigenze di sistematicità di trattazione –, ciascuna delle quali tuttavia rimanda puntualmente alle altre, in un disegno che si vorrebbe organico e coerente<sup>2</sup>. Nella Parte I, “Disposizioni generali”, oltre a individuare le funzioni o i compiti attribuiti a Comuni, Province e Regioni, vengono richiamati i principi ispiratori che muovono – tra l’altro – dalla Convenzione Onu sui diritti del fanciullo: i bambini, i ragazzi e i giovani vengono riconosciuti come soggetti di autonomi diritti e come risorsa fondamentale ed essenziale della comunità regionale; la Regione persegue il loro agio come condizione necessaria allo sviluppo sociale, culturale ed

**Con la LR 14/2008 la Regione Emilia-Romagna ha riconosciuto «i bambini, gli adolescenti e i giovani come soggetti di autonomi diritti e come risorsa fondamentale ed essenziale della comunità regionale», impegnandosi a rafforzare l’impegno politico, amministrativo e finanziario nei confronti di queste fasce d’età**

economico. Vengono posti a fondamento delle politiche regionali principi cardine, quali la valorizzazione delle diverse abilità e delle differenze culturali e di genere, la promozione della cittadinanza attiva delle giovani generazioni, la promozione delle occasioni di dialogo intergenerazionale, interculturale e interreligioso, i diritti all’informazione, alla formazione e alla cultura, il diritto alla salute, i diritti al gioco, al tempo libero, alla cultura, all’arte e allo sport.

Nell’ambito della programmazione e della metodologia attuativa, il testo di legge regionale sottolinea l’importanza dell’integrazione delle politiche in materia sociale, scolastica, formativa, sanitaria, abitativa, culturale, del tempo libero, del lavoro, di pianificazione territoriale, di mobilità e di sviluppo sostenibile. In effetti, il testo della legge regionale si propone anche l’obiettivo forte dell’integrazione istituzionale con gli enti locali nella funzione di governo, programmazione, regolazione e verifica; viene

<sup>1</sup> La LR 28 luglio 2008, n. 14 è stata pubblicata sul *Bur* dell’Emilia-Romagna n. 129 del 28 luglio 2008, integralmente scaricabile dal sito <http://bur.regione.emilia-romagna.it>  
<sup>2</sup> Per limiti di spazio, il presente articolo si limita ad alcuni dei temi principali. Per approfondimenti, si rinvia dunque al numero monografico n. 3/2008 della rivista *Istituzioni del federalismo*, che ospita gli interventi di approfondimento sulla LR 14/2008 di Luigi Fadiga, Margherita Govi e Maria Teresa Pedrocchi Biancardi.

citato il necessario raccordo con le amministrazioni dello Stato – in particolare quelle scolastiche e le università – puntando decisamente anche sulla collaborazione con le parti sociali e sull'apporto del terzo settore. Appare altresì significativa, in termini programmatici e metodologici, l'affermazione circa l'orientamento a soddisfare i bisogni attraverso uno “stile di prossimità”, quale modalità operativa dei servizi territoriali che sia svolta nei luoghi di vita effettivamente frequentati da bambini e ragazzi.

La Parte II, “Bambini e adolescenti”, incrocia il sistema dei servizi esistenti con le principali esigenze riscontrate nel concreto dell'esperienza territoriale. Si evidenzia così la volontà esplicita del legislatore regionale, tesa a evitare il rischio di confezionare norme meramente riproduttive dei principi sanciti dalle convenzioni internazionali: si parte dal richiamo ai diritti fondamentali per cercare di incidere in maniera progressiva e durevole sul corpo dell'organizzazione dei servizi territoriali, nella consapevolezza che l'esigibilità dei diritti non

ciali, educative e sanitarie. Si afferma inoltre che il servizio sociale opera a favore di bambini e adolescenti anche attraverso il sostegno a famiglie, gruppi e reti sociali. Risulta dunque evidente la forte volontà della Regione di incidere sulla organizzazione dei servizi territoriali: qui sta il nucleo forte della legge, orientata a promuovere il cambiamento e il rafforzamento dei servizi. Il Capo III, trattando di strumenti per l'integrazione delle politiche, oltre a definire il rapporto tra il livello zonale e quello provinciale, tratta specificamente di interventi in favore dei minori inseriti nel circuito penale (muovendo dal principio della residualità della pena detentiva) e propone protocolli d'intesa con il Ministero della giustizia, nonché accordi con il terzo settore per il supporto qualificato ai ragazzi e alle ragazze inseriti nel circuito penale minorile. Nondimeno, la legge regionale si richiama al concetto di mediazione penale sostenendo il valore della “giustizia riparativa” quale procedimento nel quale la vittima, il reo e altri soggetti lesi da un reato partecipano alla risoluzione del conflitto prodotto dall'illecito. Il Capo IV, che tratta di prevenzione e tutela, si occupa specificamente di prevenzione in ambito sociale, minori vittime di reato, bambini e adolescenti ricoverati in ambito ospedaliero, bambini e adolescenti disabili. Il Capo V dispone in materia di diritto del bambino a una famiglia e accoglienza, declinando azioni relative ad adozione nazionale e internazionale, affidamento familiare e accoglienza in comunità, valorizzazione del volontariato e associazionismo familiare. Il Capo VI disciplina l'attività dei centri per le famiglie, finalizzati alla promozione del benessere delle famiglie con figli e a integrare l'attività dei servizi territoriali, operando su tre aree principali: informazione, sviluppo delle risorse familiari e comunitarie, sostegno alle competenze genitoriali.

La Parte III, “Giovani”, richiama i principi fondamentali e si colloca sulla linea delle possibili azioni indicate dalla Strategia di Lisbona del 2000, dal *Libro bianco* della Commissione europea del 2001, nonché al programma europeo *Gioventù in azione*. Il Titolo I, “Principi guida delle politiche giovanili”, definisce gli obiettivi della programmazione delle politiche rivolte ai giovani, valorizzandone il protagonismo e mettendo al centro dell'azione regionale

## La legge approvata dalla Regione Emilia-Romagna si distingue per un approccio organico alle molteplici tematiche che riguardano l'infanzia, l'adolescenza e l'età giovanile, che chiama in causa e integra tutti gli assessorati regionali, dal sociale alla scuola, dalla sanità alla cultura

può prescindere dall'offerta di opportunità (pubbliche e private) che i territori saranno in grado di offrire alle giovani generazioni.

Dunque, la legge regionale entra di seguito in maggiori dettagli, trattando nel Capo I di azioni a favore di bambini e adolescenti, tempo extrascolastico, partecipazione, educazione ai media e alle attività motorie, tempo libero e opportunità di socializzazione. Il Capo II interviene riguardo ai servizi territoriali, sottolineando sia le necessità di formazione e continuità professionale degli operatori, sia la metodologia operativa del lavoro d'équipe, per consentire l'integrazione delle professioni so-

il sostegno all'autonoma partecipazione dei giovani alle espressioni della società civile e alle istituzioni, nonché la valorizzazione delle forme associative. Viene inoltre istituito il Forum per i giovani, conferenza periodica strutturabile per tavoli tematici e aperta ai rappresentanti della cosiddetta "società civile", sede di confronto, partecipazione e individuazione di proposte, nonché di verifica delle politiche rivolte ai giovani. Particolare attenzione viene dedicata al diritto all'informazione, attraverso il sostegno e la qualificazione della rete regionale dei servizi Informagiovani. Nel Titolo II, "Azioni e forme di sostegno a favore dei giovani", si tratta di apprendimento, orientamento e partecipazione responsabile; vengono individuate azioni importanti per favorire l'accesso al lavoro e il sostegno alle attività autonome e imprenditoriali, nonché l'accesso all'abitazione anche attraverso la previsione di contributi in conto capitale destinati ai giovani per il recupero, l'acquisto o la costruzione dell'abitazione principale. Vengono inoltre previsti – tra gli altri – interventi per la promozione di attività culturali, stili di vita sani e mobilità europea, oltre a forme di sostegno per attività e spazi di aggregazione giovanile.

Come si vede dunque, la legge regionale *Norme in materia di politiche per le giovani generazioni* coltiva obiettivi ambiziosi, peraltro sostenuti nella Parte IV, "Norme finanziarie e finali", dall'istituzione di uno specifico Fondo regionale per le giovani generazioni (non ancora attuato)<sup>3</sup>, oltre che dalla previsione di opportune attività di monitoraggio e valutazione delle azioni finanziate. Nondimeno, va necessariamente sottolineato il quadro di congruità con la programmazione strategica di ambito sociale e sanitario, in quanto la legge regionale sulle giovani generazioni prevede la predisposizione, in seno al triennale Piano sociale e sanitario, di uno specifico programma «per la promozione e tutela dei diritti, la protezione e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva e il sostegno alla genitorialità». Ulteriori livelli di approfondimento delle sinergie possibili vanno senza dubbio ricercati e praticati con l'organizzazione scolastica e i suoi differenti protagonisti (ufficio scolastico regionale, assessorati regionali e territoriali all'istruzione/educazione, autonomie scolastiche).

### Le fasi di prima attuazione, le criticità, le sfide

A circa due anni dall'approvazione, potremmo ritenere che la LR 14/2008 sia ancora una "legge bambina", che tuttavia ha cominciato a muovere i primi passi e alla quale va assicurato il tempo necessario per crescere. Per lo sviluppo armonico di tale legge dobbiamo ora garantire continuità di cura, evitando da un lato di dimostrarci "genitori trascuranti", dall'altro rifuggendo il rischio di essere "adulti ipercompetitivi" e sostenitori di precocismi potenzialmente generatori di ansia da prestazione.

Al momento, possiamo affermare che sono stati istituiti i previsti organismi di coordinamento interni alla Regione e sono state assegnate le prime risorse di nuovo stanziamento, rivolte da un lato a sostenere il programma specifico di cui all'art. 9, comma 4, dall'altro all'attuazione dell'art. 14 in merito all'offerta territoriale per il tempo libero e le opportunità educative. Tanto nel 2008 che nel 2009, all'interno della programmazione regionale delle risorse in ambito sociale, è stato definito e finanziato il Programma provinciale per la promozione delle politiche di tutela e accoglienza dell'infanzia e dell'adolescenza.

Nel 2010, un programma specifico è stato approvato con la Dgr 378/2010, che ha istituito un Fondo sociale regionale straordinario dotato di complessivi 22.000.000 di euro, che come previsto contiene gli indirizzi per la predisposizione dei programmi provinciali di cui all'art. 20 della LR 14/2008. Delle risorse complessivamente stanziati con il citato provvedimento, 11.000.000 di euro sono destinati appunto all'attuazione del Programma regionale per la promozione e tutela dei diritti, la protezione e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva e il sostegno alla genitorialità, ai sensi della LR 14/2008 e in raccordo con la programmazione distrettuale/zonale.

<sup>3</sup> Il dilemma "fondo unico vs fondi specifici" appare su diversi piani (nazionale e regionale) ancora irrisolto. Sul tema del monitoraggio e della rendicontazione, cfr. Gori, C., *A dieci anni dall'approvazione della l. 328*, in «Prospettive sociali e sanitarie», n. 1, 2010. Nella sua rivisitazione critica della legge 328/2000, da alcuni ritenuta ingenerosa, Gori afferma, tra l'altro: «Al fine di modificare il quadro delle politiche sociali, una normativa (sia essa nazionale o regionale) deve, innanzitutto, rispondere a tre requisiti: incrementare gli stanziamenti in misura significativa, definire obiettivi concreti e misurabili, costruire le condizioni necessarie al buon esito del percorso attuativo».



## A circa due anni dall'approvazione, la LR 14/2008 ha cominciato a muovere i primi passi. Nonostante i primi significativi investimenti regionali, non mancano le criticità per una sua piena attuazione, prima fra tutte la difficile situazione finanziaria degli enti locali

Circa il sostegno rivolto alle attività extrascolastiche, in attuazione dell'art. 14 della LR 14/2008, la Regione Emilia-Romagna ha inteso sostenere attraverso contributi economici gli spazi e le attività specificamente destinati ad adolescenti e giovani. Si tratta di una nuova linea di finanziamento, sulla quale nel biennio 2009-2010 è stata impegnata la somma complessiva di 3.290.000 di euro, di cui 2.000.000 di euro per contributi rivolti a ristrutturazioni, adeguamenti e attrezzature per gli spazi destinati ai ragazzi da parte degli enti locali, e 1.290.000 di euro destinati a sostenere i progetti e le attività educative e di aggregazione nel tempo libero organizzate da enti privati senza fini di lucro, associazioni, parrocchie, oratori e cooperative sociali. Hanno ottenuto dunque il contributo regionale, a seguito di bando pubblico, 98 progetti presentati dagli enti locali e ben 132 progetti presentati da soggetti privati senza fini di lucro impegnati sul territorio.

Nonostante i primi significativi investimenti regionali, non mancano le criticità per una piena attuazione della legge regionale. La principale di esse riguarda senza dubbio la difficile situazione finanziaria degli enti locali che – ricordiamolo – in materia di politiche educative per l'infanzia e di politiche sociali, nonché in materia di tutela dei diritti dei cittadini minori di età, costituiscono il livello sul quale ricadono le maggiori responsabilità, anche in termini di stanziamenti economici. Dibattuti tra la difficoltà a chiudere i bilanci e il rispetto del Patto di stabilità, tenuti per legge a contenere la spesa per il personale dipendente secondo parametri discutibili, in un quadro di tagli al Fondo nazionale per le politiche sociali,

i Comuni faticano obiettivamente a farsi carico dell'attuazione di questa come di altre normative regionali. Servirà dunque un ulteriore sforzo congiunto tra i diversi livelli istituzionali, e tra questi e il terzo settore, per far sì che la legge regionale *Norme in materia di politiche per le giovani generazioni* possa sviluppare appieno le proprie potenzialità, non solo per diffondere cultura sui diritti di bambini, ragazzi e giovani, ma anche per generare un sistema di opportunità e diritti a cui la società nel suo complesso possa attingere: è questa, probabilmente, la principale sfida che ci attende.

### Uno fra i possibili strumenti di lettura: il rapporto sociale sulle giovani generazioni

Dopo la positiva esperienza di rendicontazione sociale delle politiche rivolte agli anziani, la Regione Emilia-Romagna ha varato uno specifico progetto con riguardo a infanzia, adolescenza e giovani. Intorno ad alcuni concetti cardine, quali *sicurezza, indipendenza, inclusione e partecipazione*, verrà costruita una griglia di rendicontazione finalizzata a rilevare il complesso dell'azione regionale in termini di produzione normativa, allocazione di risorse e produzione di servizi tramite agenzie ed enti strumentali. Il progetto si propone di attivare un vero confronto in seno alla società regionale, attraverso il coinvolgimento di numerosi interlocutori rappresentativi, affinché possano essere individuati alcuni fondamentali indicatori della condizione delle giovani generazioni e dell'attualità delle politiche messe in atto dai diversi protagonisti. Oltre alle azioni settoriali verranno dunque analizzati sistemi di governance, funzioni trasversali, aspetti gestionali e sistemi informativi, sulla base di una visione di fondo volta a «promuovere autonomia e protagonismo sociale dei giovani attraverso lo sviluppo delle loro capacità e a partire dalla prima infanzia».



## RAGGIUNGERE gli IRRAGGIUNGIBILI ANDARE "VERSO" PER ACCOMPAGNARE LA NASCITA E LA GENITORIALITÀ



■ Lorena Milana e Raffaella Scalisi

### Obiettivi e specificità del progetto

Il contesto di riferimento del progetto *Raggiungere gli irraggiungibili* è Roma, Comune in cui la popolazione aumenta sia per effetto della considerevole presenza di cittadini stranieri, sia per una lieve ripresa delle nascite, in controtendenza rispetto al resto del Paese. Il tasso di natalità romano è aumentato dal 9,7 per mille del 2005 al 10,1 del 2008<sup>1</sup>. Secondo gli ultimi dati dell'Agenzia di sanità pubblica del Lazio<sup>2</sup>, negli ospedali romani sono stati registrati 37.902 parti nel 2008, di cui 26.847 residenti a Roma. Circa un quarto delle madri non sono nate in Italia.

Le nuove nascite avvengono in una realtà delle famiglie profondamente cambiata. Numerose indagini<sup>3</sup> registrano una serie di fenomeni che rendono conto di questo mutamento: la progressiva "atomizzazione" delle famiglie; il passaggio da una dimensione plurinucleare ed

estesa a una dimensione mononucleare e ristretta; la crescita di diverse tipologie di famiglia (di fatto, separate, ricomposte, ecc.); l'aumento delle famiglie monogenitoriali; la multiformità della struttura urbana (maggior presenza di giovani famiglie con figli nelle aree più periferiche della città e crescente frammentazione familiare via via che ci si avvicina al centro); la ricchezza delle risorse esistenti per la famiglia (servizi pubblici, reti di famiglie, gruppi di auto-aiuto, volontariato, associazionismo, imprese sociali), ma nello stesso tempo la scarsa visibilità e la difficoltà nell'utilizzarle; la riduzione dei supporti offerti dalla famiglia allargata ai neogenitori.

Nel nuovo scenario le famiglie si ritrovano in una condizione di maggiore precarietà, solitudine e isolamento che rende più complesso e oneroso<sup>4</sup> il compito di far nascere e crescere i figli. Le difficoltà aumentano in presenza di

<sup>1</sup> Comune di Roma, *I numeri di Roma - Statistiche per la città*, n. 1, 2009.

<sup>2</sup> Laziosanità - Agenzia di Sanità Pubblica, *Le nascite nel Lazio 2008*, gennaio 2010.

<sup>3</sup> Assessorato alle politiche di promozione della famiglia e dell'infanzia del Comune di Roma - Dipartimento XVI, *1° dossier famiglia - Roma 2008*; Istat, *100 statistiche per il Paese - Indicatori per conoscere e valutare*, maggio 2008; Istat, *Essere madri in Italia. Anno 2005, 2007*; Istat, *Natalità e fecondità della popolazione residente: caratteristiche e tendenze recenti*, 2008; cfr. anche <http://www.istat.it/societa/struttfam/>

<sup>4</sup> Istituto di statistica del Comune di Roma, *Genitori e figli. I bisogni delle famiglie con minori del Comune di Roma*, 2005.

## PINKIFICATION



ECCO COSA  
PUO' SUCCEDERE  
QUANDO DA PICCOLA  
TI VESTONO  
TROPPO DI ROSA...

condizioni di disagio sociale e psicologico, dovuto, ad esempio, alla povertà, alla tossicodipendenza, a patologie psichiatriche, alla deprivazione e all'immigrazione. In queste situazioni l'instaurarsi di una valida relazione di attaccamento madre-figlio può essere ostacolata, con un conseguente aumento del rischio di disagio psicologico nel bambino<sup>5</sup>. La letteratura documenta, inoltre, la difficoltà, da parte dei gruppi sociali più a rischio, a utilizzare le risorse di aiuto e i servizi: si ricorre solo alle strutture di emergenza, i servizi di base sono usati poco e male e i bambini appartenenti a queste famiglie arrivano tardi all'attenzione dei servizi, quando le problematiche o i disturbi sono già evidenti e conclamati.

A fronte di questa realtà, presente non solo in Italia, ma in molte altre società occidentali, si è giunti a sottolineare l'importanza di un intervento preventivo che inizi non oltre il primo anno di vita, considerato il periodo più sensibile per un intervento efficace.

Sono stati, così, realizzati numerosi progetti finalizzati a *raggiungere* presto, cioè al momento della nascita, quei bambini e quelle famiglie ad alto rischio che spontaneamente non si rivolgono ai servizi o che non li sanno utilizzare in pieno. Queste esperienze hanno dimostrato l'elevato potere preventivo di servizi di sostegno domiciliare che, affiancando la madre sin dalla nascita e in tutto il primo anno di vita del bambino, facilitano l'instaurarsi di una buona relazione di attaccamento.

Il progetto *Raggiungere gli irraggiungibili*, avviato nell'ottobre del 1999, nasce sulla scia delle esperienze di *home visiting* sopra citate (in particolare quelle realizzate con successo da anni da David Olds a Elmira, negli Stati Uniti<sup>6</sup>) con l'obiettivo di sostenere la relazione madre-bambino in situazioni a rischio mediante interventi domiciliari che si svolgono nel primo anno di vita del bambino.

Il progetto, promosso dal Comune di Roma e realizzato dall'Associazione Il melograno, Centro informazione maternità e nascita, è nato dall'intreccio di tre percorsi descritti di seguito.

Nel Comune di Roma era stato da poco istituito un nuovo assessorato specifico per le politiche infantili, particolarmente sensibile alle problematiche della prima infanzia e alla ne-

cessità di avviare processi innovativi di prevenzione in questo campo. Alcuni professionisti esperti nel campo pediatrico e neuropsichiatrico, inoltre, sentivano l'esigenza di sperimentare in Italia nuove forme di intervento per la prevenzione del disagio psicologico e relazionale in età evolutiva, basandosi sui fondamenti teorici che avevano ispirato le esperienze di *home visiting* condotte in numerosi Paesi occidentali. Infine Il melograno – associazione del terzo settore impegnata da molti anni nella gestione di servizi di sostegno prima e dopo la nascita – intendeva mettere a disposizione la sua esperienza al di fuori degli stretti ambiti associativi e sperimentare modalità di integrazione con il pubblico.

### Molte famiglie vivono oggi in una condizione di precarietà, solitudine e isolamento che rende assai complesso il compito di far nascere e crescere i figli

L'intreccio dei tre percorsi è avvenuto grazie alla L. 285/1997. Il Comune di Roma ha dato applicazione alla normativa formulando un Primo piano territoriale cittadino ex lege 285 con 86 progetti, tra cui *Raggiungere gli irraggiungibili*. È stata, così, progettata un'attività di sostegno domiciliare alla relazione madre-bambino, nel primo anno di vita, in situazioni ad alto rischio di disagio sociale e psicologico, definito dalla presenza di una o più delle seguenti condizioni: minore età di uno o entrambi i genitori, grave situazione socioeconomica e/o basso livello di scolarità, nucleo monoparentale, patologia psicologica o psichiatrica di uno o di entrambi i genitori, tossicodipendenza di uno o entrambi i genitori, immigrazione, prematurità o immaturità del neonato, grave patologia fisica della madre.

Dopo una prima fase di sperimentazione limitata a sei municipi romani, durata circa due anni e mezzo, è emersa una prima valutazione positiva dei risultati. Il progetto è stato così riproposto nel Secondo piano territoriale cittadino ex lege 285 ed esteso a tutta la città.

Gli obiettivi generali di *Raggiungere gli irraggiungibili* – favorire la costruzione di un legame

<sup>5</sup> Cfr. *Percorsi di sviluppo infantile a rischio*, in M. Prezza (a cura di), *Aiutare i neo-genitori in difficoltà. L'intervento di sostegno domiciliare*, Milano, Franco Angeli, 2006.

<sup>6</sup> Olds, D., et al., *Theoretical foundations of a program of home visitation for pregnant women and parents of young children*, in «Journal of Community Psychology», 25, 1997, p. 9-25.

sicuro tra madre e bambino e aiutare il nucleo familiare a utilizzare le risorse disponibili sul territorio – si traducono nei seguenti obiettivi specifici: valorizzare e sostenere le competenze delle madri prese in carico; rafforzare in loro la sensibilità, la capacità di osservazione e di comprensione del figlio; accrescere la percezione di sentirsi sostenute nella propria funzione; facilitare la costruzione di una rete sociale di sostegno intorno ai nuclei seguiti; infine, accrescere la conoscenza dei servizi e delle risorse territoriali, facilitarne l'accesso e favorirne l'utilizzo. Il progetto è articolato in una serie di attività integrate tra loro: la formazione e la supervisione delle operatrici, l'intervento domiciliare, l'integrazione con i servizi ospedalieri e territoriali e lo Sportello nascita e prima infanzia. Vediamole nel dettaglio.

La formazione dell'équipe delle operatrici domiciliari ha avuto lo scopo di costituire un gruppo altamente motivato e competente rispetto agli obiettivi, in grado di svolgere un lavoro nuovo e sperimentale. Si tratta, infatti, di un ruolo professionale molto diverso da quello di altre figure, come l'assistente domiciliare, l'educatore, l'assistente sociale, lo psicoterapeuta. Le operatrici hanno seguito un corso intensivo di 120 ore articolate in moduli teorici e pratico-esperienziali, riguardanti le tematiche perinatali, lo sviluppo nel primo anno di vita, le

## Le difficoltà aumentano in presenza di condizioni di disagio sociale e psicologico, collegato ad esempio alla povertà, alla tossicodipendenza, a patologie psichiatriche, alla deprivazione e all'immigrazione

dinamiche familiari, il puerperio e i diversi aspetti metodologici dell'intervento. L'attività formativa è proseguita con la supervisione del gruppo, finalizzata a monitorare il lavoro, rafforzare la motivazione delle operatrici, dare contenimento, protezione, riconoscimento e sostegno al loro intervento, permettendo la condivisione delle esperienze e la possibilità di apprendimento reciproco. Il gruppo è cresciuto e maturato grazie al percorso comune ed è stato in grado di delineare con maggiore precisione la



figura dell'operatrice domiciliare, mettendone a fuoco il ruolo, le competenze e i confini.

L'intervento di sostegno, offerto a ciascun nucleo preso in carico, prevede incontri domiciliari di 2 ore con una frequenza bisettimanale nei primi 6 mesi di vita del bambino e settimanale nei mesi successivi fino al raggiungimento del primo anno di vita. In diversi casi, in modo particolare in presenza di nascite premature, l'intervento è stato attivato presso l'ospedale in cui era ricoverato il bambino e successivamente alle sue dimissioni è proseguito a casa. Quando si è ravvisata l'opportunità di prendere in carico donne già in gravidanza, l'intervento è iniziato negli ultimi mesi prima del parto.

L'individuazione dei nuclei familiari è avvenuta su segnalazione degli operatori dei reparti ospedalieri di ostetricia e neonatologia, dei pediatri di base, dei servizi sociali municipali e dei servizi sociosanitari delle asl.

Il progetto ha previsto, poi, un lavoro capillare e continuo di coinvolgimento degli operatori ospedalieri e dei servizi territoriali (servizi sociali municipali, consultori familiari, unità di tutela della salute mentale in età evolutiva, centri di salute mentale, Ser.T., pediatri di base, asili nido, ecc.), sia per condividere le finalità del progetto sia per rendere possibile il miglior utilizzo delle risorse esistenti. Ciascuna operatrice dell'équipe, inoltre, si è incontrata periodicamente con gli operatori di

riferimento del luogo di domicilio del nucleo familiare, con l'obiettivo di discutere una presa in carico integrata, concordare le proposte di supporto più opportune da offrire e la costruzione di una rete di sostegno stabile anche dopo il termine dell'intervento domiciliare.

A integrazione e rafforzamento dell'intervento domiciliare, a febbraio 2003 è stato aperto lo Sportello nascita e prima infanzia, con un numero verde per la diffusione di informazioni relative a tutte le risorse esistenti nel Comune di Roma nell'area materno-infantile: servizi offerti da consultori, servizi sociali, reparti di ostetricia e neonatologia, centri e ambulatori asl, asili nido, ludoteche e così via; opportunità a disposizione dei neo-genitori (leggi, procedure, congedi parentali, assegni di maternità, ecc.). Su questa attività è stata avviata una raccolta dati, continuamente aggiornati e inseriti in un database opportunamente costruito. Lo Sportello ha promosso, inoltre, l'allestimento di una fornita biblioteca sulle principali tematiche riguardanti la genitorialità.

incontri domiciliari l'operatrice, calibrando il suo intervento sulle specifiche caratteristiche di ciascun nucleo, si affianca alla mamma, accoglie i suoi vissuti, stimola le sue risorse, facilita la sua relazione con il bambino e la comprensione dei suoi segnali comunicativi, osservando insieme l'evoluzione delle sue competenze, stimolando la costruzione di un ambiente progressivamente più accogliente e a misura della sua crescita.

Il quarto elemento riguarda, infine, la costruzione e l'attivazione di una rete intorno ai nuclei in difficoltà, costituita sia da risorse parentali e amicali, sia da servizi sociali, sanitari, educativi e di supporto alla genitorialità. L'operatrice svolge una funzione di tramite, di facilitazione di rapporti e di raccordo con gli operatori di tali servizi.

Per quanto riguarda i risultati, da marzo 2000 ad agosto 2009 sono stati presi in carico 277 bambini insieme alle loro madri e alle loro famiglie, seguiti fino al compimento del loro primo anno di vita. In un caso è stato seguito

## Numerose esperienze a livello nazionale e internazionale hanno dimostrato l'elevato potere preventivo di servizi di sostegno domiciliare che, affiancando la madre sin dalla nascita e in tutto il primo anno di vita del bambino, facilitano l'instaurarsi di una buona relazione di attaccamento, riducendo il rischio di disagio psicologico nel bambino

### Le caratteristiche fondamentali dell'intervento di home visiting: risultati e criticità

L'intervento di sostegno alla relazione madre-bambino previsto dal progetto si caratterizza per una serie di elementi fondamentali. La domiciliarità è il primo ed è quello che facilita la costruzione della relazione e permette all'operatrice di sostenere con più efficacia la mamma.

Il secondo elemento è la creazione di un rapporto di fiducia reciproca, spesso mai sperimentato dalle madri seguite, che può avere un effetto compensativo delle difficoltà relazionali vissute, facilitando a sua volta la capacità di prendersi cura e sostenere il figlio.

Il terzo elemento è rappresentato dalla scelta di affiancarsi al genitore senza sostituirsi. Negli

il padre, la cui moglie era morta di parto. Sono state erogate complessivamente più di 30.000 ore di sostegno domiciliare con una media di circa 10 mesi di intervento per nucleo familiare.

L'attuazione del progetto è stata costantemente monitorata. Per quanto riguarda la valutazione degli esiti, sono stati effettuati diversi tipi di ricerca, utilizzando vari strumenti: scale diagnostiche, valutazioni neurocomportamentali, video-registrazioni, interviste e questionari. La descrizione approfondita di questo lavoro è contenuta nel libro che illustra il progetto, *Aiutare i neo-genitori in difficoltà. L'intervento di sostegno domiciliare*, a cura di Miretta Prezza. Nella prima valutazione del progetto, effettuata attraverso una ricerca sperimentale con un



gruppo di controllo, le donne seguite con l'intervento domiciliare sono risultate più capaci di riconoscere i segnali del proprio bambino e di sincronizzarsi sui suoi ritmi comunicativi, come pure di fornirgli stimoli per favorire il gioco e l'attività esplorativa. Anche i bambini di queste donne, rispetto a quelli del gruppo di controllo, sono risultati più interattivi e disponibili agli stimoli materni.

Si tratta di risultati importanti: numerosi studi documentano come la capacità della madre di percepire i segnali del bambino e di rispondere in maniera adeguata favorisca un'interazione armonica della diade e ponga le basi per un attaccamento sicuro nel bambino. La crescita della disponibilità e sensibilità materna può essere considerata quindi un importante fattore di protezione in grado di contrastare o attenuare gli effetti negativi dei fattori di rischio presenti nei nuclei familiari seguiti nel progetto.

Anche le azioni di valutazione condotte in anni più recenti hanno dato esiti positivi: le madri sono rimaste soddisfatte ed è stata costruita una rete di servizi più articolata e più forte intorno ai nuclei in difficoltà. La soddisfazione delle madri, molto elevata, ha riguardato soprattutto il sostegno emotivo ricevuto e l'aiuto nel rapporto con il bambino.

I risultati conseguiti hanno rafforzato negli operatori dei servizi la convinzione che l'intervento domiciliare rappresenti, nel primo anno di vita del bambino, una delle misure più efficaci di sostegno per le situazioni più a rischio. Il consolidamento della rete costruita e la reciproca fiducia e conoscenza maturata tra operatori del territorio e dell'associazione hanno consentito un radicamento dell'esperienza, una sua maggiore diffusione e una più



## Favorire la costruzione di un legame sicuro tra madre e bambino e aiutare il nucleo familiare a utilizzare le risorse di aiuto e i servizi disponibili sul territorio: questi gli obiettivi del progetto *Raggiungere gli irraggiungibili*, rivolto a bambini e famiglie ad alto rischio

profonda adesione al progetto da parte delle madri.

Passando a considerare le criticità, si rilevano essenzialmente tre aspetti di debolezza: la difficoltà di collaborazione con gli ospedali (gli operatori ospedalieri, pur dichiarandosi molto disponibili a collaborare, nei fatti, per mancanza di tempo e per modalità organizzative delle strutture, hanno incontrato difficoltà nell'assumersi il compito di individuare le donne da prendere in carico nel progetto); la non stabilità dell'iniziativa, rinnovata di anno in anno e sempre con una forte incertezza circa la sua prosecuzione; le scarse risorse economiche disponibili, che hanno impedito la presa in carico di un numero di nuclei madre-bambino adeguato rispetto alle necessità espresse dal territorio.

Concludendo si vuole sottolineare l'aspetto innovativo del progetto: nella "direzione", non è l'utente ad andare verso i servizi, ma al contrario è un servizio che va verso l'utente; nelle metodologie utilizzate (*empowerment*, sostegno e sviluppo di capacità e risorse personali); nella capacità di costruire fattivamente una rete integrata tra servizi pubblici e del privato sociale.

I punti di forza che hanno permesso il raggiungimento degli obiettivi possono essere così sintetizzati: l'alta motivazione e qualificazione degli operatori che hanno lavorato; le caratteristiche dell'intervento domiciliare progettato, che si sono dimostrate efficaci (raggiungimento dei risultati previsti) e adeguate alle esigenze dei soggetti (soddisfazione degli utenti); la scelta di operare nel primo anno di vita del bambino, periodo significativo per un intervento di prevenzione efficace.

## Una BUSSOLA per i CONSIGLI dei ragazzi



Valter Baruzzi



### Che cos'è un consiglio dei ragazzi

I consigli comunali dei ragazzi, realizzati per la prima volta nel 1975 ad opera di alcuni amministratori pubblici francesi, nacquero in primo luogo dalla volontà di rispettare il diritto di bambini, bambine, ragazzi e ragazze a esprimere le loro opinioni, creando contesti in cui queste venissero debitamente prese in considerazione dagli adulti. Nell'intenzione dei promotori era chiara l'idea che i consigli potessero rappresentare anche un'originale occasione di educazione alla democrazia e alla cittadinanza responsabile, usando la città e il territorio come laboratorio per comprendere la realtà sociale e urbana e adoperarsi per migliorare il presente e progettare il futuro. I ragazzi e le ragazze di un consiglio dei ragazzi non partecipano quindi a un gioco di simulazione, ma sono giovani cittadini e cittadine che interpretano se stessi, entrano nel merito di alcune questioni che li riguardano direttamente in quanto abitanti di una città, di un paese o semplicemente di un quartiere; dialogano con i coetanei e con altri cittadini, con i tecnici e gli amministratori pubblici, per raccogliere informazioni e pareri, per confrontarsi e fornire suggerimenti o fare richieste che rispecchino il loro punto di vista e quello dei ragazzi che rappresentano. Diritti, democrazia, educazione sono le parole chiave di queste esperienze che, tranne alcune iniziative pionieristiche, in Italia hanno cominciato a diffondersi a partire dagli anni '90 con varie denominazioni: consigli comunali dei ragazzi, consigli municipali dei ragazzi, consiglio dei bambini e delle bambine, consulta dei ragazzi e dei giovani o altro ancora.

Alla fine di quel decennio, anche grazie alla legge 285, queste esperienze ebbero un impulso e si estesero nel territorio nazionale.

In Italia non sono state effettuate ricerche “ufficiali” sui consigli dei ragazzi, né un censimento, così come non è attivo un coordinamento nazionale. Le indagini che alcune associazioni hanno periodicamente svolgono forniscono dati parziali.

L'associazione Camina si occupa di consigli dei ragazzi col progetto *Buoni consigli*, nel cui ambito ha realizzato una serie di iniziative<sup>1</sup> che hanno consentito uno sguardo a livello nazionale, collaborazione e confronto con altri soggetti interessati alla promozione dei diritti dell'infanzia. Dalle indagini condotte e dalle osservazioni realizzate sul campo, pur con i limiti segnalati, è possibile trarre alcuni elementi utili a tracciare il quadro provvisorio di una situazione in costante evoluzione.

I consigli attualmente attivi in Italia – si tratta di una stima – sono circa 500. Nel corso del decennio trascorso si è registrato un costante incremento di esperienze, numericamente bi-

lanciato dall'interruzione di altre che, dopo alcuni anni di vita, sono entrate in crisi, soprattutto perché non sostenute da energie politiche e culturali adeguate e da competenze metodologiche puntuali. Negli ultimi tempi abbiamo anche registrato l'interruzione di esperienze interessanti, da parte di Comuni in difficoltà per ragioni finanziarie. Sono perciò alcune centinaia i consigli avviati e conclusi in Italia.

I consigli dei ragazzi sono promossi soprattutto da un'amministrazione municipale, in collaborazione con uno o più istituti scolastici; talvolta con scuole e Comuni collaborano associazioni e cooperative sociali che svolgono una funzione di sostegno alla progettazione e mettono a disposizione del progetto i facilitatori. Questo è il modello prevalente, ma ci sono anche esperienze extrascolastiche o consigli realizzati all'interno delle scuole. E ancora, consigli di quartiere nelle città più grandi e consigli dei ragazzi per entità territoriali particolari, ad esempio un parco che si stenda su un territorio che comprende più Comuni.

<sup>1</sup> Facciamo riferimento all'avvio di un coordinamento nazionale (attualmente non operativo) in collaborazione con l'Associazione Democrazia in erba, la Cooperativa Orso di Torino, la Cooperativa sociale Abcittà, l'Arciragazzi di Milano, il Centro Creda onlus di Monza e infine i Comuni di Reggio Emilia e Gubbio, dove, nel 2007, sono stati realizzati due incontri nazionali di ragazzi e adulti coinvolti in esperienze di consigli dei ragazzi.

## CHE COSA FANNO I RAGAZZI E LE RAGAZZE CHE PARTECIPANO A UN CONSIGLIO?

Un consiglio dei ragazzi generalmente è composto da circa 25 ragazzi tra i 10 e i 14 anni e rimane in carica uno o due anni. I ragazzi che entrano a farne parte vengono scelti dai compagni che accolgono la loro disponibilità votandoli, estraendo il loro nome a sorte fra coloro che si sono dichiarati interessati, votando un progetto proposto da un gruppo di ragazzi oppure adottando qualche altro sistema. Ogni consigliere si assume l'impegno di portare in consiglio riflessioni, idee, dubbi, domande e proposte espresse dalla classe o dall'intero gruppo dei pari di riferimento.

Quando le cose funzionano correttamente, i ragazzi che partecipano ai lavori di un consiglio, in primo luogo, giocano, imparano a stare insieme e diventano infine un gruppo di lavoro. Insieme agli adulti che li coadiuvano (facilitatori), portano avanti quell'attività di indagine ed esplorazione che li aiuta a riflettere sulla realtà, per meglio comprenderla, partendo da se stessi, dalla vita quotidiana, dal territorio conosciuto e dai problemi a loro vicini, per poi allargarsi progressivamente all'ambiente urbano più ampio e a tematiche più complesse (ma ciò dipende dall'età dei consiglieri); realizzano indagini, studiano e approfondiscono i nodi e le questioni che incontrano sul loro cammino, individuano risorse, riconoscono problemi e si adoperano per comprenderne le cause e immaginare soluzioni.

Le esperienze vissute nei consigli dei ragazzi avvengono prevalentemente nell'ambito di gruppi di dimensioni circoscritte. Il numero dei partecipanti ai gruppi di lavoro è importante, perché oltre una certa dimensione i gruppi si trasformano in contesti in cui diventa più difficile prendere la parola e la maggior parte dei presenti ascolta le persone più capaci di gestire e intervenire dibattendo fra loro. Un gruppo numeroso o un'assemblea, che talvolta è opportuno organizzare, hanno una funzione molto diversa da quella che si affida a un gruppo di persone che riescono ad avere un contatto diretto.

I ragazzi e le ragazze di un consiglio mettono a punto proposte concrete discutendole fra loro e con i compagni e affinandole insieme agli adulti, in modo che accanto agli elementi di creatività siano presenti le condizioni che le rendano fattibili. Informano, inoltre, anche gli abitanti del loro territorio sui risultati del loro lavoro. Mentre sono impegnati in queste attività bambini e ragazzi si trovano ad affrontare divergenze di opinione e contrasti dovuti alla compresenza di desideri e di interessi fra loro incompatibili, nell'ambito dei loro gruppi di lavoro e dialogando con la collettività degli abitanti. Si scontrano – talvolta – con difficoltà dovute alle procedure burocratiche o alla scarsità di dialogo fra i diversi settori di un'amministrazione comunale. Può capitare che incontrino l'incomprensione di alcuni docenti della loro scuola, che considerano le attività dei consigli dei ragazzi una perdita di tempo.

L'ambiente e la città, la vita quotidiana, i luoghi di incontro dei ragazzi, le occasioni di svago e divertimento, la relazione fra giovani e adulti (il tempo libero, la famiglia, la scuola, gli altri abitanti, il Comune), i rapporti con i coetanei... sono alcune tipologie di temi di cui i ragazzi di un consiglio si occupano, con l'intenzione di promuovere cambiamenti che migliorino la loro vita e quella della loro comunità e del territorio.

A volte i giovani consiglieri raggiungono gli obiettivi che si pongono, altre volte no. Imparano così, insieme ai loro compagni di scuola che la conquista di risultati concreti è un impegno faticoso, che è indispensabile acquisire informazioni, servono approfondimenti e confronto e che il dialogo con altre componenti della società locale è necessario e interessante, ma può essere difficile. A volte commettono errori, da cui imparano forse più di quanto non insegnino i successi. L'impegno di questi ragazzi ci induce a pensare che queste esperienze di partecipazione debbano essere intese come passi concreti di un itinerario di crescita verso l'autonomia.

## Un consiglio dei ragazzi è formato da giovani cittadini e cittadine che entrano nel merito di alcune questioni che li riguardano direttamente in quanto abitanti di una città, di un paese o semplicemente di un quartiere

### Alcuni criteri di successo

Incontriamo spesso persone interessate a capire come funzionano i consigli dei ragazzi. Si tratta di assessori e operatori comunali, insegnanti o facilitatori che ci chiedono come avviare un consiglio dei ragazzi o come ridare vitalità a un'esperienza in crisi.

Sono domande che richiedono di considerare il senso di queste esperienze. Perché si realizzano? Quali scelte di natura strategica e organizzativa richiedono? Vanno inoltre esaminati aspetti riguardanti le metodologie tipiche del lavoro di rete, gli strumenti e metodi necessari a impostare correttamente le relazioni con bambini e ragazzi.

A nostro avviso questi progetti funzionano davvero quando pongono attenzione alla cura delle relazioni che i ragazzi intrecciano tra loro, in famiglia e con gli altri adulti fuori e dentro le istituzioni e si fondano sull'idea di un coordinamento affidato a una figura adulta capace di “ascoltare” i ragazzi, in grado di porsi autorevolmente in relazione con loro, evitando collusive modalità giovanilistiche o approcci “parascolastici”.

L'ascolto, considerato nell'ampio ventaglio di significati che possiede, è il primo passo, ma anche la pietra di volta della parabola esperienziale che conduce all'esercizio della cittadinanza attiva e all'avvio della conquista dell'autonomia da parte dei ragazzi.

La politica – ha scritto Enrico Bottero – nasce quando gli uomini non scambiano solo le cose, ma soprattutto le parole, che sono per assenza relazione<sup>2</sup>. Con l'educazione alla parola e attraverso la parola uomini e donne riescono a elaborare la loro aggressività e imparano a scegliere un comportamento responsabile. La parola rappresenta l'elemento fondante di un

processo educativo che comincia in famiglia, si sviluppa a scuola e viene orientato dalle esperienze di contatto con la comunità di quartiere, con la città e, via via, dall'incontro con le articolazioni più complesse della vita sociale. Ciò, in una prospettiva di crescita personale, di comprensione di sé, degli altri e del mondo, ma anche di desiderio di “cambiamento della realtà”, come suggerisce Jerome Bruner, quando afferma che l'educazione deve aiutare i giovani a usare gli strumenti del fare significato e della costruzione della realtà, in modo che possano adattarsi meglio al mondo e, se è necessario, adoperarsi per cambiarlo<sup>3</sup>.

Quali possono essere allora alcuni criteri di successo? Per avere garanzie di buoni esiti nell'attivazione di un consiglio dei ragazzi occorre:

- un gruppo di adulti (gruppo di progetto) che rifletta – se necessario si informi e si formi –, attivi e sostenga l'esperienza per garantirne coerenza e continuità;
- un territorio non eccessivamente esteso, alla portata dello sguardo e dell'esperienza dei ragazzi;
- un approccio intersettoriale e interistituzionale da parte dell'ente locale e la disponibilità a mettere in gioco temi significativi per i ragazzi, con alcune scelte aperte da poter fare insieme;
- l'assunzione del progetto nel piano dell'offerta formativa (pof) da parte della scuola e la sua capacità di aprirsi alle tematiche del territorio, sapendosi porre oltre la prospettiva didattica;
- l'adozione di adeguate modalità di dialogo coi ragazzi e di efficaci metodi di accompagnamento del loro lavoro, nell'ambito delle attività tipiche di un consiglio;
- la capacità degli adulti di accompagnare bambini e ragazzi a porre “domande legittime” e ad accettare sfide autentiche ed entusiasmanti, che richiedano immaginazione e impegno, la messa in gioco delle competenze e degli strumenti culturali che la scuola ha loro trasmesso, il desiderio e la curiosità di andare oltre;
- un efficace coordinamento organizzativo e una grande attenzione alla comunicazione: il gruppo di progetto, insieme ai ragazzi, deve dedicare una particolare cura all'informazione sull'attività del consiglio e al coordi-

<sup>2</sup> Bottero, E., *Democrazia come procedura e democrazia come cultura*, in «Encyclopaedia», 12, 2000.

<sup>3</sup> Bruner, J., *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1997.

namento dei vari soggetti coinvolti, affinché maturi un buon livello di condivisione nella comunità locale;

- interrogarsi su come ragazzi e giovani, in età di “scuola secondaria di secondo grado”, dopo aver superato l’età del consiglio dei ragazzi, possano continuare a impegnarsi nel loro territorio in esperienze di cittadinanza democratica e nell’esercizio dell’autonomia responsabile;
- far parte di una rete ampia di esperienze che consenta ai ragazzi e agli adulti dialogo e confronto con altre realtà.

I criteri elencati forniscono alcune sintetiche indicazioni di natura strategica, progettuale e organizzativa. Segnalano anche la necessità, lo ripetiamo perché ci sembra un tema fondante, che gli adulti dispongano di competenze metodologiche adeguate al compito, che hanno cioè a che fare essenzialmente con la qualità delle relazioni. Ci riferiamo alle metodologie tipiche dell’animazione socioculturale, adottando le quali gli adulti che assumono il compito di coordinare il gruppo dei ragazzi non si presentano come depositari di un sapere già predefinito che vogliono trasmettere, ma come guide in un percorso, durante il quale il gruppo dei partecipanti è invitato a fare esperienze che conducono a scoperte, a incontrare problemi che suscitano dubbi e domande, a costruire insieme risposte possibili, lungo un itinerario dove il “come” conta come il “che cosa”.

Non è facile oggi in Italia trovare sedi formative che preparano operatori orientati in questa direzione: per questo riteniamo necessario che gli adulti promotori e coordinatori di un consiglio dei ragazzi dispongano di sedi di confronto e di momenti che consentano scambio di opinioni e approfondimenti formativi, anche rivolgendosi alle università che hanno cominciato a interessarsi di queste esperienze.

#### Sedi di confronto, esperienze di dialogo e formazione per e con gli adulti

Dedichiamo la parte finale del testo alla citazione di alcune esperienze di coordinamento dei consigli e di altre esperienze di partecipazione, che si configurano anche come momenti di confronto e di formazione.

Dalla primavera del 2005 al 2009, nell’ambito del progetto *Cittadini di pace*<sup>4</sup>, la Provincia di Bologna ha attivato un coordinamento dei consigli dei ragazzi, oltre 20, attivi nel suo territorio. Dai primi incontri ai quali parteciparono amministratori e facilitatori e dall’indagine approfondita che si realizzò emerse una realtà assai disomogenea: i progetti erano diversi per organizzazione del lavoro, per durata, per dinamiche relazionali in atto. Un piccolo nucleo di esperienze aveva già una storia decennale, altre invece erano assai recenti. Alcuni progetti apparivano in fase di rilancio, altri si trovavano in una fase di stallo, altri ancora stavano ricercando modalità di lavoro più efficaci per riuscire a funzionare. Nessun Comune conosceva le altre esperienze e i referenti dei diversi consigli non si confrontavano e non ricercavano insieme soluzioni ai problemi comuni. Erano presenti, infine, realtà che intendevano realizzare un progetto di consigli dei ragazzi e che si sarebbero ispirate volentieri alle esperienze di altri Comuni per progettare i loro percorsi di lavoro. Molti Comuni manifestarono in quella sede il bisogno di un supporto pedagogico e progettuale. Chiedevano di ricevere indicazioni su come dare avvio a un’esperienza di consigli dei ragazzi e come poter consultare la documentazione di buone pratiche. Desideravano ricevere formazione e informazioni su come dare continuità e sostenibilità nel tempo ai progetti, apprendere modalità di collaborazione proficue fra ente locale e scuole e capire come operare con gli adolescenti, per orientarli a partecipare alla vita della città.

<sup>4</sup> Sito web  
<http://cittadinisidiventa.camina.it/>



## Gli adulti che assumono il compito di coordinare il gruppo dei ragazzi non si presentano come depositari di un sapere da trasferire, ma come guide in un percorso, nel quale il gruppo dei partecipanti è invitato a fare esperienze

Lungo il periodo in cui questa esperienza è stata attiva si sono organizzati incontri di scambio, laboratori, seminari che hanno permesso ai ragazzi e agli adulti di dialogare e confrontare esperienze. Sono stati inoltre organizzati incontri di formazione per tutti gli adulti coinvolti nei consigli, privilegiando l'incontro tra docenti e operatori comunali, in orari accessibili agli insegnanti e decentrati nei singoli territori. È stata prodotta una pubblicazione<sup>5</sup> che racconta la storia di questo coordinamento provinciale e fornisce indicazioni operative a chi desidera avviare un consiglio dei ragazzi.

A partire dall'anno scolastico 2008/2009, l'esperienza di questo coordinamento è confluita nel progetto *Partecipa.Rete*,<sup>6</sup> nato per avvicinare, supportare e mettere in relazione le esperienze di partecipazione attiva di cui sono protagonisti i ragazzi emiliano-romagnoli e promosso dall'Assemblea legislativa dell'Emilia-Romagna, in collaborazione con l'Ufficio scolastico regionale per l'Emilia-Romagna e i tre assessorati della Giunta interessati per competenza (Assessorato scuola, formazione professionale, università, lavoro; Assessorato promozione politiche sociali educative per infanzia e adolescenza, immigrazione, volontariato, associazionismo, terzo settore; Assessorato cultura, sport, progetto giovani). In ogni realtà territoriale il ruolo di coordinamento è affidato alla Provincia, quale istituzione chiamata a favorire l'intermediazione tra gli attori locali e il Parlamento regionale.

Esperienze analoghe sono state realizzate in anni recenti anche in altre realtà: ricordiamo i coordinamenti delle Province di Milano e di Belluno e l'esperienza della Regione Friuli Venezia Giulia, che promuove formazione per facilitatori e organizza seminari di approfondimento e convegni<sup>7</sup>. La Regione Lazio, tramite l'Assessorato al lavoro, alle pari opportunità e alle politiche giovanili, ha dato supporto economico ai consigli dei ragazzi e ha promosso

l'istituzione di nuovi consigli nei Comuni attraverso un bando regionale. La promozione sul territorio regionale dei consigli dei giovani è prevista dalla LR 32/2003.

La Regione Marche, con la collaborazione dell'Ufficio scolastico regionale e della Provincia di Ascoli Piceno, ha organizzato nel maggio 2007 il quarto Forum nazionale dei consigli comunali dei ragazzi dell'Adriatico, promosso dagli istituti comprensivi delle città, e la Regione Veneto, infine, attraverso l'Ufficio del pubblico tutore dei minori e l'Osservatorio regionale permanente sulla condizione dei giovani, è attiva in particolare per ciò che riguarda la formazione e le attività di ricerca e promozione.

Si tratta di esperienze importanti che non colmano la lacuna rappresentata dalla mancanza di un coordinamento nazionale dei consigli dei ragazzi, che noi immaginiamo prendendo a modello l'Anacej,<sup>8</sup> associazione nazionale francese dei Conseils d'enfants finanziata dal Ministero dell'educazione, che dal 1991 si occupa dei Consigli dei ragazzi in tutto il Paese, coordinando la rete dei Comuni promotori, accompagnando la creazione e il funzionamento dei consigli comunali dei ragazzi, mettendo in rete la documentazione delle esperienze, attivando iniziative di sensibilizzazione, formazione e valutazione dei consigli.

<sup>5</sup> Baldoni, A., Baruzzi, V. (a cura di), *Imparare la democrazia. I consigli dei ragazzi nella provincia di Bologna e l'esperienza di Casalecchio di Reno*, Roma, Carocci, 2008.

<sup>6</sup> Sito web <http://assemblealegislativa.regione.emilia-romagna.it/wcm/studenticittadini/ainiz/citt/partecip/rete.htm>

<sup>7</sup> Al termine di tale percorso di riflessione, per volontà del presidente del Consiglio regionale Eduard Ballaman, che attualmente svolge anche le funzioni di Pubblico tutore dei minori, è nato il 27 novembre 2009 il primo Consiglio regionale dei ragazzi.

<sup>8</sup> Il sito web dell'Anacej è [www.anacej.asso.fr](http://www.anacej.asso.fr)



## PARTECIPAZIONE, non solo PROTEZIONE

SINTESI CRITICA DEL GENERAL COMMENT NO. 12  
SULLA CRC DEL 1989



Roberta Ruggiero

Il concetto di partecipazione dei bambini non è così recente: Philippe Ariès (1960), considerato il pioniere della ricerca storiografica sull'infanzia, interpretato da Qvortrup (2005), sembra già parlare di partecipazione in un suo scritto dei primi anni '60 quando, deplorando la minor presenza dei fanciulli

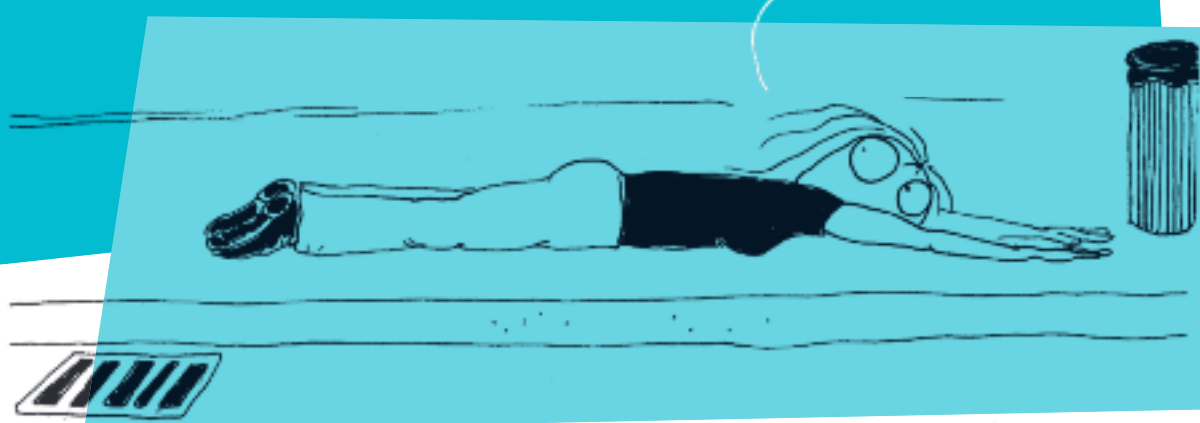
nelle fabbriche, criticava l'incremento di attenzione e protezione dedicate ai bambini nel contesto familiare e istituzionale, che implicava l'assottigliarsi del ruolo sociale di bambini e adolescenti e la maggiore relegazione di essi in contesti privati e sempre meno sociali. Questa situazione contribuiva all'esasperazione della protezione, alla negazione della partecipazione e alla svalutazione delle potenzialità dei bambini, a causa della mancanza di fiducia degli adulti nelle loro capacità.

Lo sviluppo di un apporto partecipativo implica una crescente attenzione ai bambini e poggia sul riconoscimento delle loro potenzialità e del valore del loro contributo alla vita

VIETATO SDRAIARSI SUL SUOLO PUBBLICO

SIGNORINA CHE FA?!  
SI SENTE MALE?

NO, NO... È CHE QUESTO  
MODO DI INFRANGERE  
LA LEGGE MI INCURIOSIVA...



quotidiana. Tale punto di vista trova forza e riscontro negli studi realizzati sulle capacità cognitive e comunicative dei bambini, dai quali emerge che sin dalla primissima infanzia essi sono in grado di interagire con il mondo esterno e di collaborare alla costruzione di rapporti con gli adulti (Kogana, Saarnib, 1989; Corsaro, 2003; Corsaro, 2009; Tisdall, Davis, Hill, Prout, 2006). Tuttavia, le forme e l'intensità di queste interazioni dipendono fortemente dalla volontà di aprirsi a un confronto partecipativo da parte dell'adulto; in altre parole, la possibilità di partecipare per il bambino è strettamente connessa alla disponibilità dell'adulto allo "stare al gioco", al prendere sul serio le capacità dei più piccoli. Quanto più ampia è tale disponibilità, tanto maggiore è la capacità cognitiva e comunicativa del bambino, basata come per tutti gli esseri umani sulle esperienze relazionali personali e sociali (Dell'Antonio, 2001; Jaffé, Wicky, 1998).

Riscontro di tale approccio è la Convenzione Onu sui diritti del fanciullo del 1989 (in seguito Crc) di cui all'art. 12, in combinazione con l'art. 3, si sintetizza lo spirito innovativo, disponendo non solo il riconoscimento del diritto a esternare la propria opinione, ma anche il diritto ad avere un'opinione, affermando l'importanza dell'ascolto del minore negli ambiti che lo coinvolgono e prescrivendo la disponibilità ad ascoltare e ad accogliere l'opinione del minore sulla base della sua maturità (Detrick, 1999; Unicef, 2002).

L'articolo contiene lo spirito innovativo del processo che l'ha prodotto e in cui si riconosce il valore dell'esperienza del minore, sempre rifacendosi all'assunto che la partecipazione al contesto in cui viviamo è frutto delle capacità e cognizioni acquisite attraverso le esperienze dirette (Freeman, 1997; Verhellen, 1998; Baratta, 1999).

Proprio con riferimento alla pratica della partecipazione, dall'adozione della Crc sono stati compiuti progressi notevoli nello sviluppo di legislazioni e di politiche sempre più attente alla condizione degli individui di età tra 0 e 18 anni. Tuttavia, non sempre tali pratiche di partecipazione e di consultazione, formali e non, hanno colto in pieno lo spirito dell'articolo 12 nella sua complessità. Diversi studi hanno messo in luce quanto la partecipazione dei bambini nello sviluppo della cultura d'appar-

tenenza e nei processi decisionali e di elaborazione di politiche nazionali sia indicativa della percezione che vi è all'interno di un contesto sociale dei diritti di bambini e dei ragazzi. Tale partecipazione dei ragazzi è diversamente percepita e praticata a seconda della sensibilità e dell'apertura che si riscontra in una società.

Il Comitato Onu sui diritti del fanciullo (in seguito Comitato) ha, di conseguenza, avvertito la necessità di individuare degli strumenti interpretativi e operativi comuni per ovviare all'attuazione di questo diritto in maniera difforme a seconda del contesto economico, sociale e culturale. Sulla base dell'esperienza e delle consultazioni svolte con bambini e ragazzi<sup>1</sup>, il Comitato, il 20 luglio 2009, ha pubblicato il Commento generale n. 12 dedicato all'articolo 12 della Crc e più in generale alla partecipazione<sup>2</sup>. Come già detto, la Crc diventa, proprio attraverso l'articolo 12, promotrice dello sviluppo di un rapporto partecipativo nei confronti dell'infanzia e dell'adolescenza, che proprio in quanto tale implica una crescente attenzione ai bambini, la consapevolezza delle loro necessità e il loro riconoscimento come *contemporanei* degli adulti. Come lo stesso Comitato sottolinea, il termine *partecipazione* non esiste nella Crc. Purtuttavia questo termine oggi, anche sulla base di quanto emerge dagli studi menzionati e dallo stesso Commento generale, è inteso come l'insieme di quei processi strutturati e continui attraverso i quali si sviluppa lo scambio di informazioni e il dialogo tra le generazioni più giovani e gli adulti nel rispetto reciproco, processi nei quali i bambini hanno la possibilità di realizzare come le proprie opinioni e quelle degli altri – adulti compresi – possono influenzare gli esiti delle azioni decisionali.

Pertanto, con l'obiettivo di dare supporto agli Stati nell'attuazione concreta e corretta dell'articolo 12, il Commento generale ha una quadruplici finalità: (1) fornire un'interpretazione autentica e univoca del significato e della *ratio* dell'articolo 12 e delle implicazioni che questo ha per i governi, gli *stakeholder*, le ong e la società nella sua totalità; (2) identificare gli scopi essenziali a cui le politiche, la legislazione e le pratiche attuative devono necessariamente mirare; (3) individuare gli approcci e le pratiche nazionali c.d. *positive* e meritevoli

<sup>1</sup> In occasione della Sessione speciale dell'Assemblea generale Onu dedicata all'infanzia (Risoluzione S-27/12 *Un mondo a misura di bambino*, adottata dall'Assemblea generale Onu nel 2002) e durante la giornata di Discussione generale sul diritto del bambino ad essere ascoltato (Day of general discussion on the right of the child to be heard, Committee on the rights of the child, Forty-third session, 11-29 September 2006).

<sup>2</sup> General comment no. 12 (2009), *The right of the child to be heard*, CRC/C/GC/12, 20 July 2009. Il Commento generale è consultabile in italiano sul sito dell'Unicef Italia: <http://www.unicef.it/>



di essere divulgate e duplicate; (4) proporre modalità di considerazione appropriate delle opinioni dei bambini nei processi decisionali che li riguardano.

Il Commento generale all'articolo 12 si apre con una duplice essenziale precisazione: si tratta di una disposizione *normativa* intrinsecamente *unica* nel suo genere. Una previsione normativa e non un obbligo morale, che pertanto richiede l'intervento attuativo riservato alle disposizioni di legge nel rispetto dell'unicità di questa norma che affronta «lo status sociale e legale di bambini e adolescenti».

Allo stesso tempo, l'unicità dell'articolo 12 la si rinviene sotto diversi aspetti e viene ribadita anche in relazione alla posizione degli Stati nel far fronte alla sua attuazione. L'articolo, infatti, statuisce, oltre che uno dei diritti enunciati nella Crc, anche uno dei quattro principi fondamentali su cui poggia l'intera struttura della Crc stessa. Pertanto, incombe l'obbligo allo Stato di tenerlo in dovuta considerazione anche nell'interpretazione e attuazione di tutti gli altri diritti previsti dalla Crc. Con ciò il Comitato ribadisce quanto già in precedenza sottolineato nel 2003 con il Commento generale n. 5 sulle misure generali d'attuazione<sup>3</sup>: l'articolo 12 richiede l'inclusione di momenti di partecipazione e consultazione diffusa in tutti quei contesti e processi decisionali che affrontano questioni che hanno o possono avere ripercussioni sulla vita di bambini e adolescenti. In più si precisa che l'unicità di questa norma risiede anche nell'aver attribuito al bambino un diritto che, se esercitato, gli consente di avere nella quotidianità un'influenza diretta sulla propria vita sia nel contesto giuridico che in quello sociale. Di conseguenza, il Comitato evidenzia che al bambino non sono riconosciuti esclusivamente dei diritti derivanti dalla sua condizione di vulnerabilità (diritti di protezione) e di dipendenza da un adulto (diritti di promozione), ma anche diritti che lo riconoscono come soggetto di diritto con una sua individualità e con delle peculiarità personali che si affinano nell'interazione con l'adulto e con il contesto sociale di riferimento.

Strutturato in quattro parti il Commento generale si apre con l'analisi giuridica dei due commi dell'articolo 12, ma prima di procedere

è bene che si ricordino almeno quattro aspetti salienti. In primo luogo il diritto a essere ascoltato si applica al singolo bambino così come al gruppo a seconda del contesto e dell'interesse in gioco nei possibili processi decisionali politici, legislativi e amministrativi. Secondo, la partecipazione in tali processi deve essere intesa come un elemento continuato e costante e non transitorio e sporadico, e tale da costituire uno scambio intenso tra bambini e adulti proprio sullo sviluppo e la valutazione di politiche, programmi e interventi in tutti quei contesti che possano risultare di interesse per la vita presente e futura di bambini e ragazzi. Terzo, trattandosi di una norma, l'articolo 12 impone agli Stati parte l'obbligo legale di riconoscerlo e di darvi attuazione attraverso l'ascolto delle opinioni del bambino e dell'adolescente e dando a queste il giusto peso. Infine, proprio in quanto diritto, esso può essere o non essere esercitato dai propri titolari, a cui – a prescindere dalla loro scelta personale – vanno comunque forniti tutti gli elementi in termini di informazioni e di indicazioni necessarie per meglio fruirne.

Al fine di fornire un'interpretazione univoca e c.d. *autentica*, il Comitato nello sviluppare l'analisi letterale dell'articolo 12 dedica una particolare attenzione a quelle parole o frasi che più facilmente si prestano a fraintendimenti interpretativi e che hanno in questi anni di frequente condotto a interpretazioni e attuazioni parziali o limitate di questo diritto. Per motivi di spazio non è qui possibile soffermarsi su tutti gli aspetti esaminati: limiteremo l'analisi a quelle affermazioni che a nostro avviso più di altre forniscono dei chiarimenti sul fine ultimo di questa norma. Con riferimento al primo comma, la capacità di elaborare le proprie opinioni è stata molto

<sup>3</sup> General comment no. 5 (2003): General measures of implementation of the Convention on the rights of the child, CRC/GC/2003/5, 27 November 2003. Il Commento generale è consultabile in italiano sul sito dell'Unicef Italia: <http://www.unicef.it/>

#### L'ARTICOLO 12 DELLA CRC STABILISCE CHE.

1. Gli Stati parti garantiscono al bambino capace di discernimento il diritto di esprimere liberamente la sua opinione su ogni questione che lo riguarda, le opinioni del bambino essendo debitamente prese in considerazione tenendo conto della sua età e del suo grado di maturità.
2. A tal fine, si darà in particolare al bambino la possibilità di essere ascoltato in ogni procedura giudiziaria o amministrativa che lo concerne, sia direttamente, sia tramite un rappresentante o un organo appropriato, in maniera compatibile con le regole di procedura della legislazione nazionale.

spesso interpretata attraverso le lenti della presunta incapacità del bambino, rimettendo agli adulti il dovere di realizzare una valutazione preliminare sulla sua maturità e abilità. Il Comitato ribalta quest'approccio, chiarendo, una volta per tutte, che «...gli Stati non possono assumere in maniera pregiudiziale che un bambino o un adolescente è incapace di esprimere le proprie opinioni», ma devono al contrario operare presumendo tale capacità come piena e riconoscergli il conseguente diritto a esprimere i suoi convincimenti. Accogliendo il pensiero di studiosi eminenti, il Comitato ricorda che non è compito del bambino, così come per ogni altro essere umano, dare prova della propria capacità prima di essere ascoltato in un processo decisionale di suo interesse. Al fine di rafforzare questo punto si ricorda che l'articolo 12 non impone alcun limite d'età all'esercizio di questo diritto; di conseguenza si richiede agli Stati di non introdurre limiti d'età nelle leggi che ne disciplinano l'esercizio sul territorio nazionale. La previsione di sbarramenti disposti sulla base dell'età anagrafica introdurrebbe delle limitazioni improprie all'effettivo esercizio di questo diritto che come gli altri contenuti nella Crc fanno riferimento alla quotidianità della vita sin dalle sue prime fasi<sup>4</sup>.

Proprio sul parametro dell'età vi sono diversi autori che, sottolineando la discriminazione subita dai fanciulli nei contesti sociali sulla base dell'età, rivendicano con forza non solo la loro partecipazione nei contesti sociali, ma anche in quelli politici. Lo sviluppo di una sensibilità civica effettiva, infatti, non può essere la conseguenza del raggiungimento di una determinata età, ma è il risultato di una maturazione lenta e ininterrotta che prende il via alla nascita e che accompagna un essere umano durante tutto il percorso della sua vita (Franklin, 1986; Matthews, Limb, 1999; Moro, 2004; Invernizzi, Williams, eds., 2008).

Recependo tali orientamenti il Comitato sottolinea quattro aspetti. (1) Come dimostrato da studi ormai consolidati il bambino è capace

di formarsi un'opinione anche nelle prime fasi della sua esistenza: pertanto vanno riconosciute e rispettate le forme di comunicazione non verbale che il bambino utilizza per esprimere le sue opinioni come il gioco, il linguaggio del corpo, le espressioni facciali, il disegno e la pittura. (2) Il bambino deve avere una conoscenza sufficiente degli aspetti della questione che lo riguarda: pertanto anche qui ribaltando un *modus operandi* diffuso, non è necessario che questi abbia una conoscenza esaustiva e dettagliata del contesto. (3) È necessario predisporre interventi che consentano anche ai bambini che hanno delle difficoltà a esprimere la loro opinione di poter di fatto esercitare questo diritto; per esempio bambini con disabilità, appartenenti a minoranza e gruppi indigeni. (4) Vanno tenute in debita considerazione e prevenute le conseguenze negative che può avere l'esercizio distorto e non attento di questo diritto, per esempio nel caso di bambini molto piccoli o nel caso di minori vittime di abusi, maltrattamenti e violenze.

L'articolo 12 comma 1, inoltre, dispone che le opinioni del bambino siano prese debitamente in considerazione «...tenendo conto della sua età e del suo grado di maturità». Il Comitato ribadisce che l'età non è il solo parametro da tenere in considerazione al fine di stabilire la rilevanza delle opinioni espresse. Come precisato in precedenza l'età biologica non necessariamente corrisponde ai livelli di maturità del fanciullo. Pertanto, sulla base di quanto emerge da studi realizzati in questo settore e tenendo conto delle capacità evolutive del bambino, informazioni, esperienze, ambiente, aspettative sociali e culturali, nonché la predisposizione di opportunità adeguate, concorrono tutte allo sviluppo della consapevolezza e della maturità del ragazzo. Il Comitato ammette la difficoltà di elaborare una definizione esaustiva di maturità, tuttavia afferma che con riferimento all'articolo 12 la maturità è la «capacità di un bambino o di un adolescente di esprimere le proprie opinioni sulle questioni in maniera ragionevole e indi-

<sup>4</sup> A tale proposito si veda Risoluzione CRC/C/GC/7/Rev.1, paragrafo 14.

**Il Commento generale intende identificare gli scopi essenziali a cui le politiche, la legislazione e le pratiche attuative devono mirare; individuare gli approcci e le pratiche nazionali meritevoli di essere divulgate e replicate; proporre modalità di considerazione appropriate delle opinioni dei bambini nei processi decisionali che li riguardano**

pendente». Si precisa che la maturità va intesa come l'abilità personale del singolo bambino di comprendere e valutare le implicazioni e ripercussioni di una questione e di conseguenza richiede una valutazione personalizzata. Inoltre, tanto più la questione ha delle forti ripercussioni sulla vita del bambino o dei bambini coinvolti, tanto più spazio e attenzione deve essere attribuito al processo valutativo.

Sempre stando al testo della norma dell'articolo 12 comma 1 il bambino ha diritto a essere ascoltato «in tutte le questioni che lo riguardano». Si tratta di quella che il Comitato definisce una «seconda qualificazione» di questo diritto e che nella gran parte delle esperienze attuative è stata oggetto di un'interpretazione restrittiva o comunque molto rigida. Già gli estensori della Convenzione durante i lavori preparatori avevano rifiutato la proposta di circoscrivere e identificare a priori tali questioni. La scelta era dovuta a una duplice motivazione. Da una parte l'impossibilità di individuare a priori tutte o le principali questioni che potessero riguardare un bambino, dato che ogni questione potrebbe avere un'importanza e un impatto diverso a seconda della condizione personale del fanciullo. Dall'altra, la convinzione che ciò avrebbe implicato un restringimento involontario e non auspicato dell'ambito d'attuazione dell'articolo 12 (Detrick, Doek, Cantwell, 1992). Di conseguenza il Comitato ribadisce la *ratio* ispiratrice di questa frase e l'interpretazione ampia da attribuire alle «questioni riguardanti i bambini», tanto da includervi non solo ciò che strettamente ha un impatto diretto sulla loro esistenza, ma contemplando la consultazione dei bambini anche in processi sociali più ampi all'interno della comunità di appartenenza e della società allargata.

Con riferimento al secondo comma dell'articolo 12 si introduce una specifica: il bambino va ascoltato in particolare nelle procedure giudiziarie o amministrative che lo riguardino. In ambito giudiziario si ricordano: la separazione dei genitori, la custodia, la predisposizione di cure alternative, l'adozione, la violazione di leggi, gli atti di violenza fisica e psicofisica, l'abuso sessuale o altri crimini, le cure sanitarie, la sicurezza sociale, l'abbandono, le situazioni di emergenza. Con riferimento ai procedimenti amministrativi a titolo d'esem-

pio si ricordano le decisioni concernenti l'istruzione, la salute, l'ambiente, le condizioni di vita o la protezione del bambino e dell'adolescente. A prescindere che in questi ambiti si faccia poi ricorso per la soluzione della controversia anche a meccanismi extragiudiziari come la mediazione e l'arbitrato, l'opinione del bambino deve essere comunque ascoltata; gli deve inoltre essere garantita una restituzione sulle modalità con cui la sua opinione è stata tenuta in considerazione.

## Attraverso l'articolo 12, la Crc si fa promotrice dello sviluppo di un rapporto partecipativo nei confronti dell'infanzia e dell'adolescenza, che proprio in quanto tale implica una crescente attenzione ai bambini

Il diritto a esprimere la propria opinione può in questo contesto essere operato direttamente o indirettamente attraverso un organo appropriato, che operi nell'esclusiva rappresentanza degli interessi del bambino. Proprio in relazione alla rappresentanza del minore vi è una disposizione, che spesso è stata interpretata come una clausola restrittiva, in cui si prevede che essa sia condotta «in maniera compatibile con le regole di procedura della legislazione nazionale». Per chiarire il punto il Comitato ha specificato che con ciò non si concede agli Stati uno spazio di valutazione discrezionale in merito al predisporre o far ricorso a procedure processuali preventive o restrittive dell'esercizio del diritto fondamentale del bambino all'ascolto. Le regole processuali devono conformarsi, anche per il bambino in quanto parte del procedimento, ai principi del giusto processo e nel caso in cui queste non vengano rispettate si ricorda che la stessa decisione della corte o dell'autorità amministrativa competente può essere impugnata e sottoposta a un'ulteriore giudizio.

Proprio all'ascolto del bambino nei procedimenti giudiziali (civili e penali) e amministrativi il Comitato dedica un'attenzione particolare nell'identificazione degli obblighi degli Stati, ricordando a questi non solo la necessità di emendare e rivedere la propria legislazione introducendo meccanismi che consentano e pro-

muovano l'ascolto del minore e favoriscano di conseguenza l'accesso a informazioni appropriate, ma anche, fra l'altro: (1) la creazione delle istituzioni indipendenti per la tutela dei diritti umani con un ampio mandato sui diritti dell'infanzia come garanti, commissari e tutori; (2) la predisposizione di una formazione adeguata per l'attuazione pratica dell'articolo 12 per tutti coloro che a vario titolo operano con e per i bambini<sup>5</sup>; (3) l'adozione di regolamenti e accordi fondati su disposizioni normative e codici istituzionali che assicurino la presenza in questi procedimenti di condizioni adeguate a sostenere e incoraggiare i bambini a esprimere le loro opinioni e che assicurino che a queste sia data la dovuta considerazione; (4) la predisposizione di interventi volti ad arginare e modificare attitudini culturali e tradizionali negative nei confronti dei ragazzi e delle loro opinioni. In particolare, con riferimento all'ascolto del bambino e dell'adolescente nei procedimenti amministrativi, si sottolinea quanto sia per certi versi più semplice per il bambino avere maggiori possibilità di essere consultato e prender parte all'iter decisionale data la minore formalità e maggiore flessibilità del procedimento in confronto a quelli giudiziari. Tuttavia anche in questi casi si ribadisce la necessità di predisporre procedimenti a misura di bambino, facilmente accessibili e fruibili da parte sua. A tale proposito nella sezione dedicata all'esame dell'attuazione dell'articolo 12 in contesti e situazioni specifici si ribadisce che l'ascolto del bambino non può essere lasciato al caso. Ad esempio, con riferimento al contesto scolastico, si ricorda che la partecipazione dei bambini ai processi decisionali dovrebbe svolgersi in maniera costante e strutturata sulla base di disposizioni legislative specifiche che riconoscano e garantiscano l'esercizio del diritto all'ascolto. Piuttosto che lasciarne l'attuazione alla «buona volontà delle autorità, degli insegnanti e dei capi di istituto», tali consultazioni dovrebbero essere garantite per legge a livello locale così come a livello nazionale nella pianificazione e attuazione delle politiche scolastiche e formative. Altri esempi sulla stessa scia riguardano i contesti delle cure sanitarie, delle cure alternative, dei procedimenti in materia di immigrazione e di asilo.

Al fine di non lasciare l'attuazione di questo diritto alla sensibilità degli adulti, il Comitato

ricorda che anche nel contesto familiare è possibile intervenire facilitando lo scambio e il confronto dialogico tra genitori e figli. Si invitano gli Stati a promuovere programmi di educazione alla genitorialità, affinché i genitori possano svolgere un ruolo guida in un clima di mutuo rispetto tra i diritti dei loro figli e i propri, anche nella gestione di opinioni divergenti e di situazioni conflittuali. Proprio con riferimento al contesto familiare, il Comitato opera un'interessante puntualizzazione in merito al ruolo dei genitori verso l'attuazione dell'articolo 12. Nell'esaminare il diritto all'ascolto in combinazione con le altre disposizioni della Crc si evidenzia che l'articolo 12, letto congiuntamente con l'articolo 5, indica che per compensare la mancanza di conoscenza, esperienza e comprensione legate alla

### **L'articolo 12 della Crc è una previsione normativa e non un obbligo morale: pertanto richiede l'intervento attuativo riservato alle disposizioni di legge**

sua capacità evolutiva, il bambino ha diritto all'orientamento e alla guida da parte dei propri genitori o dei propri tutori e rappresentanti legali. Si tratta di un processo in evoluzione, pertanto quanto «maggiore è la conoscenza, esperienza e comprensione che ha il bambino» tanto più grande sarà lo sforzo che i genitori devono compiere per tramutare il proprio ruolo di orientamento e guida in solleciti e consigli sull'esercizio di questo diritto. Tale trasformazione non deve operarsi in un momento biologico preciso, determinato sulla base dell'età anagrafica, ma deve essere la conseguenza di un percorso di crescita costante che il bambino con la guida dei genitori compie verso l'esternazione sempre più consapevole delle proprie opinioni. Tale processo di trasformazione dei ruoli genitoriali e di crescita del bambino è supportato dall'articolo 12 in cui si evidenzia che quanto più il bambino acquisisce capacità, tanto più è autorizzato ad avere una maggiore responsabilità nelle risoluzioni delle questioni che lo riguardano.

<sup>5</sup> In questa categoria il Comitato include professionisti, avvocati, giudici, poliziotti, assistenti sociali, psicologi, guardie carcerarie, operatori addetti alla cura dei bambini, il personale delle case di accoglienza, gli insegnanti di ogni livello, i medici, gli infermieri e gli altri operatori professionali della sanità, i pubblici ufficiali, il personale predisposto alle pratiche di asilo e i leader tradizionali riconosciuti come tali dalle comunità.

Sempre dall'analisi dell'articolo 12 in combinazione con gli altri articoli della Crc si evidenzia la sua interdipendenza con l'articolo 3. L'articolo 3 richiede che il migliore interesse del bambino venga preso in considerazione nei processi decisionali: pertanto chi è responsabile di tali processi è tenuto ad ascoltare il bambino. Si tratta di quello che il Comitato chiama «un atto obbligatorio» che gli Stati sono tenuti ad assicurare e che richiede di mettere da parte la presunzione interamente *adultocentrica* di sapere a priori che cosa rappresenti il migliore interesse di un fanciullo, sia che si parli di casi individuali che di gruppi di bambini. A tale proposito si precisa che si tratta di disposizioni complementari in quanto l'articolo 3 identifica l'obiettivo, mentre l'articolo 12 stabilisce la metodologia attraverso cui arrivare a esso: l'ascolto delle opinioni del bambino.

Inoltre, sempre attraverso quest'ottica di interpretazione combinata dell'articolo 12 con altre disposizioni contenute nella Crc, si fa chiarezza sull'obiettivo degli articoli 13 e 17, rispettivamente dedicati alla libertà d'espressione e all'accesso alle informazioni. Si tratta in entrambi i casi di prerequisiti all'ascolto del fanciullo. In particolare, si opera una netta distinzione tra l'articolo 13 e l'articolo 12, precisando che il primo fa riferimento al diritto di avere ed esprimere le proprie opinioni (libertà da esercitare

in totale autonomia richiedendo allo Stato di non limitare o interferire nell'esercizio di questa libertà), mentre l'articolo 12 fa riferimento al diritto del bambino a esprimere le sue opinioni «specificatamente su questioni che lo riguardano e che hanno un impatto sulla sua esistenza». Quest'ultimo diritto impone allo Stato il duplice obbligo di predisporre un sistema normativo e i meccanismi necessari al coinvolgimento attivo dei bambini nel processo di risoluzione delle situazioni che li riguardano e di dare alle loro opinioni il giusto peso. Pertanto mentre il primo articolo richiede da parte dello Stato un "non intervento", il secondo richiede la predisposizione delle misure necessarie al suo esercizio. Di conseguenza l'articolo 13 mira a produrre un ambiente favorevole all'espressione e comunicazione delle opinioni delle generazioni più giovani, mentre l'articolo 12 riconosce loro il diritto a essere coinvolte nelle decisioni relative a tutte quelle questioni che hanno o potrebbero avere un impatto sulla loro vita quotidiana.

Merita, inoltre, di essere menzionato lo sforzo del Comitato nell'identificare i requisiti minimi della partecipazione, destinati a evitare la c.d. *partecipazione simbolica* e la manipolazione dei bambini da parte degli adulti. Nell'individuare tali elementi, si ricorda che l'articolo 12 fa riferimento a una partecipazione effettiva e reale,

**VIETATO SALIRE O COMUNQUE USARE LE ATTREZZATURE  
E I GIOCHI DESTINATI AI BAMBINI DA SOGGETTI AL DI FUORI  
DELLA FASCIA DI ETÀ CUI SONO DESTINATI**



frutto di un processo di interazione e scambio che non può trovare realizzazione attraverso un singolo evento. Tali requisiti sono il risultato delle pratiche di partecipazione sviluppate in contesti internazionali, nazionali e locali che hanno portato all'identificazione degli elementi cardine per l'attuazione di una partecipazione effettiva, reale ed etica. Questi si concentrano essenzialmente: sulla trasparenza e chiarezza dei processi; sulla volontarietà della partecipazione dei bambini; sul mutuo rispetto dei soggetti coinvolti; sulla rilevanza delle questioni sottoposte; sulla predisposizione di un processo adeguato alle caratteristiche e necessità dei bambini coinvolti; sulla previsione di tempi e risorse adeguate; sulla formazione degli operatori interessati, anche attraverso il coinvolgimento dei bambini; sull'attenzione ai rischi legati a un ascolto distorto del bambino; sull'affidabilità e l'impegno a dare seguito alle decisioni prese. Il Comitato richiede la trasposizione di questi requisiti nelle legislazioni nazionali.

Un elemento sembra accompagnare in modo trasversale l'intero testo del Commento generale: far sì che la consultazione del bambino o dei bambini diventi un passaggio obbligato esplicitato nelle norme. Si fa leva su due presupposti: la necessità di decidere tenendo in considerazione il miglior interesse del fanciullo (art. 3) e la necessità di poter identificare questo interesse nella sua reale consistenza anche, e in alcuni casi esclusivamente, attraverso l'ascolto del bambino (art. 12). Partendo da questi due presupposti, il Comitato richiede l'identificazione, attraverso disposizioni legislative, di momenti in cui si richiede l'ascolto del minore da parte dei responsabili del processo decisionale. Di conseguenza, sembra necessario per l'attuazione del diritto all'ascolto del bambino, prima che un cambiamento di mentalità, un cambiamento operativo: in altre parole, la rivisitazione dei processi decisionali nei vari possibili contesti, collocandovi nella maniera più appropriata la consultazione del bambino o dei bambini interessati. Probabilmente, e auspicabilmente, il coinvolgimento dei bambini nei processi decisionali contribuirà con i suoi tempi e attraverso gli spazi e strumenti opportuni a produrre il cambiamento culturale e di mentalità tanto sperato dal Comitato che in alcuni contesti nazionali e locali stenta a decollare.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ariès, P. (1960), *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Paris, Plon; tr. it. *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Bari, Laterza, 1968.
- Baratta, A. (1999), *Infanzia e democrazia. Per una interpretazione dinamica della Convenzione internazionale sui diritti del bambini*, in «Materiali per una storia della cultura giuridica in Italia», 2, dicembre.
- Corsaro, W.A. (2003), *Le culture dei bambini*, Bologna, Il mulino.
- (2009), *Peer cultures*, in J. Qvortrup, W. Corsaro, M.S. Honig (eds.), *The Palgrave handbook of childhood studies*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Dell'Antonio, A.M. (2001), *La partecipazione del minore alla sua tutela*, Milano, Giuffrè.
- Detrick, S. (1999), *A commentary on the United Nations Convention on the Rights of the Child*, The Hague, Martinus Nijhoff Publishers.
- Detrick, S., Doek, J., Cantwell, N. (1992), *The United Nations Convention on the Rights of the Child: a guide to the "travaux préparatoires"*, The Hague, Martinus Nijhoff Publishers.
- Franklin, B. (1986), *Children political rights*, in Id. (ed.), *The rights of children*, Oxford, Basil Blackwell.
- Freeman, M. (1997), *The moral status of children. Essay on the rights of the child*, The Hague, Martinus Nijhoff Publishers.
- Invernizzi, A., Williams, J. (eds.) (2008), *Children and citizenship*, London, Sage.
- Jaffé, P.D., Wicky, H.R. (1998), *Children's competence*, in A. Saporiti (ed.), *Exploring children's rights*, Milano, Franco Angeli.
- Jans, M. (2004), *Children as citizens: towards a contemporary notion of child participation*, in «Childhood», 11, 1.
- Kogana, N., Saarnib, C. (1989), *Cognitive styles in children: some evolving trends*, in «Early child development and care», 43, 1, p. 101-128.
- Matthews, H., Limb, M. (1999), *Defining an agenda for the geography of children. Review and prospect*, in «Progress in human geography», 23, 1.
- Moro, A.C. (2004), *I diritti di cittadinanza delle persone minori di età*, in A. Baldoni et al., *Future città, nuovi cittadini. Le competenze di bambini e adolescenti per il governo delle città*, Imola, La Mandragora.
- Qvortrup, J. (2005), *Varieties of childhood*, in Id. (ed.), *Studies in modern childhood*, Basingstoke, Palgrave MacMillan.
- Tisdall, E.K.M. et al. (2006), *Children, young people and social inclusion*, Bristol, The Policy Press University of Bristol.
- Unicef (2002), *Implementation handbook for the Convention on the Rights of the Child*.
- Verhellen, E. (1998), *The Convention on the Rights of the Child*, in A. Saporiti (ed.), *Exploring children's rights*, Milano, Franco Angeli.

# IL SEMINARIO europeo sui SERVIZI EDUCATIVI per la prima INFANZIA

Alessandra Gerbo



~ SE GIOCHI CON IL PALLONE  
NON SUDARE!



NON SO... FACCIAMO ALLORA  
CHE TI RACCONTO  
UNA STORIA?

Con l'organizzazione di un seminario europeo di studi sui servizi per la prima infanzia, la Rete europea di osservatori nazionali sull'infanzia (ChildONEurope) ha inteso dare continuità a un impegno avviato nel 2006 su una tematica che oggi riveste un'importanza fondamentale negli studi e nelle politiche per l'infanzia. Al tempo si analizzava il diritto della prima infanzia all'educazione e alla cura attraverso le Osservazioni conclusive del Comitato Onu sui diritti del fanciullo relative ai rapporti degli Stati europei.

Sicuramente l'apporto delle neuroscienze è stato, negli anni più recenti, fondamentale per comprendere come gran parte dello sviluppo psichico e neuronale del bambino avvenga proprio nei primi tre anni di vita. Le ricerche scientifiche che dimostrano come un ambiente – inteso sia in senso fisico che come prodotto di relazioni umane – stabile, sicuro e, allo stesso tempo, stimolante sia decisivo per uno sviluppo positivo sono sempre più numerose. Negli scorsi decenni la stragrande maggioranza dei bambini europei passava questa fase della vita nel contesto familiare; lo stesso non può più dirsi a proposito della generazione attuale, la prima a trascorrere più tempo in contesti di

cura e accoglienza al di fuori dell'ambito domestico. È quindi chiaro che il tema dei servizi per la prima infanzia sia oggi al centro dell'attenzione da parte di studiosi e politici, proprio in ragione del ruolo che tali servizi giocheranno nella formazione delle future generazioni.

Sul versante delle politiche UE, i servizi per la prima infanzia sono da numerosi anni uno degli elementi di cui si discute con più frequenza, soprattutto in relazione alle politiche per le pari opportunità e l'impiego femminile. Durante il Consiglio europeo di Barcellona del 2002 i Paesi dell'Unione hanno sottoscritto il comune impegno di giungere all'obiettivo del 33% di copertura di servizi per la prima infanzia per bambini al di sotto dei 3 anni, mentre l'obiettivo relativo ai bambini in età prescolare (dai 3 anni fino all'obbligo scolastico) è stato fissato al 90%. I dati statistici mostrano chiaramente come il secondo obiettivo sia ancora lontano per la maggior parte dei Paesi dell'Unione. Al di là di questa constatazione, però, la domanda che ha innescato la riflessione all'interno di ChildONEurope riguarda l'adeguatezza di tali obiettivi a ricomprendere aspetti qualitativi che sono altrettanto se non addirittura più importanti dei primi, date le premesse. Se la cura e l'educazione dei bambini tra gli 0 e i 3 anni sarà demandata principalmente a questi servizi, infatti, è urgente agire affinché, oltre che più numerosi, essi siano anche qualitativamente adeguati e accessibili. La stessa Convenzione Onu sui diritti del fanciullo (di seguito Crc) sollecita questo cambio di prospettiva, che deriva dal mettere al centro il bambino, le sue necessità e i suoi diritti.

Per tali ragioni, nonostante gli sforzi in tal senso restino apprezzabilissimi, gli obiettivi di Barcellona devono essere integrati da una riflessione a tutto campo sulla qualità dei servizi per l'infanzia, che tenga sempre presente la questione delle fasce più deboli e la loro piena integrazione. Quest'ultimo è un punto su cui è particolarmente necessario insistere: autorevoli ricerche<sup>1</sup> testimoniano, infatti, come gli interventi precoci su bambini appartenenti a fasce marginali abbiano maggiori possibilità di successo nel colmare lo svantaggio iniziale rispetto ad azioni che tendono a contenerne gli effetti condotte in età più avanzata. La spesa a favore di servizi per l'infanzia più inclusivi nei confronti di bambini svantaggiati si rivela

dunque essere, oltre che una misura di giustizia sociale, anche un buon investimento.

Traendo spunto da queste premesse, il seminario ha visto, nella sua parte iniziale, la presentazione di alcuni contributi di livello europeo e internazionale: Leonardo Menchini per l'Unicef Irc ha illustrato il Report card n. 8 *Come cambia la cura dell'infanzia*; Jan Peeters dell'Università di Ghent e membro del network Children in Europe ha presentato un contributo sul ruolo dei servizi per la prima infanzia nella promozione dell'inclusione sociale; Sylvie Rayna dell'Università Paris 13 ha parlato della qualità dei servizi per bambini e famiglie nella dimensione politica. Il Segretariato di ChildONEurope ha, inoltre, presentato una ricerca comparativa sui servizi per la prima infanzia in Europa, portata avanti con il contributo dei diversi partner della Rete. Considerata la presenza di partecipanti con background diversificati, quali rappresentanti delle istituzioni – in particolare dei ministeri e degli osservatori dei Paesi europei –, accademici e operatori dei servizi per l'infanzia, si è ritenuto che il miglior modo di valorizzare il contributo di tutti e favorire lo scambio fosse attraverso l'organizzazione di sottogruppi di lavoro tematici, seguita, nella parte finale, da una tavola rotonda di condivisione plenaria di quanto emerso.

Il seminario ha riguardato i servizi per l'infanzia rivolti a bambini fino a 3 anni. Un primo interrogativo riguarda l'età in cui è consigliabile affidare un bambino ad un servizio. In realtà non esiste risposta univoca a questa domanda: come ha sottolineato il dirigente dell'Istituto degli Innocenti Aldo Fortunati, infatti, solo i genitori – la madre in particolare – sono in grado di scegliere la soluzione più adatta sulla base dell'equilibrio unico che si instaura con il figlio. Se è vero che la qualità della relazione dipende dalla durata di quel legame intimo che si instaura in particolare con la madre, allo stesso tempo è altrettanto importante che il contesto della relazione sia sereno per entrambi.

Uno dei focus intorno ai quali si è sviluppata la discussione è stato quello del rapporto tra servizi per la prima infanzia e identità del bambino. Il cambiamento avvenuto intorno all'idea di bambino ha portato, nel tempo, a una modifica nel modo di concepire la cura dell'infan-



<sup>1</sup> Heckman, J.J., *Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children*, in «Science», vol. 312, no. 5782, 30 June 2006, p. 1900-1902.



zia. Da soggetto completamente passivo e bisognoso di protezione, il bambino è oggi considerato un soggetto portatore di diritti, al pari dell'adulto: diritto a crescere in un ambiente sano e stimolante, diritto a sviluppare le proprie potenzialità. La funzione prioritaria cui i servizi per l'infanzia devono assolvere non è più, dunque, quella di proteggere un soggetto indifeso, quanto piuttosto di supportare un soggetto attivo e ricettivo affinché possa sviluppare al meglio il proprio potenziale. Proprio sulla base del raggiungimento di tale obiettivo si misura la qualità dei servizi per la prima infanzia. Dalla riflessione condotta in seno ai gruppi di lavoro emerge che i piani che possono concorrere alla creazione di un ambiente d'accoglienza favorevole e stimolante per i bambini più piccoli sono tre, tra loro fortemente interconnessi. Questa suddivisione, più che una rigorosa definizione di campi, è un'utile semplificazione: 1) stile educativo; 2) formazione del personale; 3) relazioni con le famiglie.

Per quanto riguarda il primo aspetto, appare chiaro che percorsi fortemente strutturati tendono a limitare la libertà d'espressione dei bambini che, al contrario, fino ai 3 anni vivono una fase della loro crescita in cui gli spazi per il gioco e la libera espressione sono importantissimi.

In secondo luogo, anche la formazione del personale dei servizi per la prima infanzia dovrebbe essere rivista, in direzione di una rivalutazione e maggior professionalizzazione dei ruoli e delle competenze, cui il profilo qualitativo dei servizi stessi è fortemente legato. Parallelamente all'aspetto formativo, anche il contesto lavorativo, oggi caratterizzato da altissime percentuali di turnover, dovrebbe essere reso più incentivante, attraverso politiche retributive adeguate e forme contrattuali più stabili. L'attuale separazione esistente nella maggioranza dei Paesi europei tra servizi per l'infanzia e inserimento nel percorso di scolarizzazione "formale", che si rispecchia nella differente attenzione accordata alla formazione del personale operante nei due livelli, non ha ragione di esistere. L'obiettivo, al contrario, dovrebbe essere la creazione di un continuum educativo in grado di "accompagnare" il bambino attraverso le diverse fasi del suo sviluppo intellettuale, basato – come sottolinea Jan Peeters – su una forte partnership alla pari tra servizi per l'infanzia e scuola.

All'interno di tale percorso è poi di vitale importanza coinvolgere attivamente le famiglie: lo sforzo educativo – così come le responsabilità ad esso connesse – deve essere il frutto di un impegno comune che coinvolga genitori ed educatori. Questi ultimi non si relazionano solo con i bambini, ma anche con le famiglie, supportandone la genitorialità e promuovendone la partecipazione attiva all'interno dei servizi, in una logica di progettazione comune. Sul rapporto qualità-costi dei servizi è necessario notare, infine, come i servizi migliori non siano necessariamente i più cari: è dimostrato, infatti, che i costi aumentano proporzionalmente soltanto fino al raggiungimento dei livelli standard di qualità. Da questo punto in avanti, invece, sono altri gli investimenti che incidono in misura più significativa, cioè quelli volti a promuovere un uso migliore delle risorse già esistenti, in primo luogo dell'elemento umano.

### **Rapporto tra servizi per la prima infanzia e identità del bambino, accessibilità dei servizi per l'infanzia, rapporto tra accessibilità e qualità: questi i principali punti di attenzione del seminario che la Rete europea degli osservatori nazionali sull'infanzia e l'adolescenza ha tenuto a Firenze il 28 gennaio 2010**

Un secondo focus sviluppato dal seminario ha riguardato il tema dell'accessibilità dei servizi per l'infanzia e il rapporto tra accessibilità e qualità. Quando si parla di accessibilità, certamente il primo riferimento è ai costi dei servizi per le famiglie, ma è innegabile che esistano altri aspetti, quello socioculturale e geografico innanzitutto, che spesso hanno un ruolo determinante nell'ostacolare l'accesso ai servizi per l'infanzia, soprattutto da parte delle famiglie appartenenti a fasce svantaggiate. Al discorso sull'accessibilità è poi fortemente legato quello delle politiche familiari e di conciliazione tra vita privata e vita lavorativa. Tra queste politiche e quelle volte allo sviluppo di servizi per la prima infanzia esistono vari

## Creare asili nido non serve se non si agisce sul versante delle politiche familiari e dell'occupazione, specie femminile

<sup>2</sup> La ricerca in questione è al momento in cui si scrive in corso di completamento. In occasione del Seminario Roberta Ruggiero e Erika Bernacchi in quanto coordinatrici del Segretariato di ChildONEurope ne hanno presentato i primi risultati; i risultati finali saranno resi pubblici in occasione del prossimo incontro del Gruppo intergovernativo europeo L'Europe de L'Enfance, che si terrà ad Anversa dall'8 al 10 settembre 2010.

aspetti di complementarità che devono essere adeguatamente considerati dalle istituzioni, poiché solo una sinergia tra i vari piani può produrre e moltiplicare risultati positivi, mentre concentrarsi su un unico aspetto rischia di rendere vani gli sforzi.

Il tema dell'accessibilità è stato forse quello sul quale il dibattito si è maggiormente animato durante il Seminario. È indubbio, infatti, che allo stato attuale i governi dei Paesi occidentali si trovino di fronte a scelte difficili nel tentativo di garantire servizi accessibili a tutti a costi accettabili. Si può puntare, a livello strategico, sul rendere universalmente accessibili i servizi per l'infanzia oppure focalizzare le risorse sui gruppi più bisognosi, com'è stato messo in luce, tra i vari aspetti, nella ricerca condotta da ChildONEurope sulle esperienze nazionali maturate in 12 Paesi membri in merito ai servizi d'educazione e di cura dedicati alla prima infanzia<sup>2</sup>.

Dal punto di vista dei finanziamenti, si può pensare a servizi gratuiti per tutti, oppure a servizi finanziati tramite sussidi da erogare sulla base del reddito familiare, secondo varie modalità.

Di certo, anche alla luce dell'attuale congiuntura economica, la larga maggioranza degli Stati si trova a dover fare i conti con risorse economiche quanto mai scarse. Di conseguenza, ha prevalso l'orientamento che identifica nell'universalità intesa come gratuità un obiettivo tendenziale, più che politico. L'universalità, più realisticamente, deve essere interpretata come possibilità di scelta per le famiglie tra diverse forme di cura per l'infanzia. Lo Stato, in altre parole, dovrebbe garantire degli strumenti ai genitori, metterli in grado di realizzare delle scelte informate e consapevoli circa la cura e l'educazione dei propri figli. Spetterebbe allo Stato, quindi, attraverso le funzioni a ciò preposte, svolgere un ruolo proattivo nei confronti delle famiglie. Il fulcro di quest'azione è il sistema del welfare, dei servizi sociali in senso lato. Tale azione risulta particolarmente utile per le famiglie svantaggiate e immigrate: per queste fasce a rischio è necessario predisporre programmi il più personalizzati possibili, in grado di tener conto dei bisogni sociali, culturali, lavorativi ed economici dei singoli nuclei familiari. Le casistiche possono essere le più varie e rivelare

problematiche complesse: per farvi fronte le risorse devono essere messe in rete e coordinate in una logica di sistema.

Le esperienze che rispondono a questa logica sono ancora poche e riguardano contesti delimitati. Considerando, però, che esiste una difficoltà di base a reperire dati sui servizi per la prima infanzia, legata non solo a carenze nei sistemi di monitoraggio, ma anche alla scarsa attenzione che è stata data sino a oggi a questi servizi, è dunque ancora più importante studiare queste esperienze. Come per ogni buona prassi, è opportuno avviare uno studio qualitativo, valutandone risultati e impatto.

In conclusione, volendo nuovamente evidenziare alcune tracce di riflessione utili dal punto di vista dell'azione politica, sicuramente lo spunto da cui partire è quello che fornisce la Crc, ovvero l'adozione – nell'elaborazione di qualsiasi politica che riguardi l'infanzia – di una prospettiva che metta il bambino al centro, rendendolo protagonista. Anche tutti coloro ai quali spettano compiti educativi dovrebbero adottare questa prospettiva nella propria azione. In secondo luogo, è necessario aumentare il grado di coordinamento tra le diverse politiche che riguardano o hanno un impatto sui servizi per l'infanzia: creare asili nido non serve se, parallelamente, non si agisce sul versante delle politiche familiari e dell'occupazione per quanto riguarda la componente femminile del mercato del lavoro. Le politiche, poi, dovrebbero trovare la propria base nei dati e nelle statistiche utili a fotografare fenomeni reali, non cercare di anticiparli: perciò, in questo settore più che in altri, occorre implementare sistemi di raccolta e monitoraggio dei dati, sia a livello generale, sia concentrandosi sulle fasce più deboli della popolazione. Infine, al pari del puro dato quantitativo, la qualità dei servizi deve costituire un obiettivo cui tendere. Si tratta, anzi, di una prospettiva che richiede maggiori sforzi, connessi all'analisi e all'elaborazione di metodi e strategie. In particolare, più che una definizione numerica rigorosa, che rischierebbe di tradursi in standard minimi, è utile che la qualità sia intesa come obiettivo trasversale, come punto d'attenzione cui fare riferimento costante nell'elaborazione delle politiche.

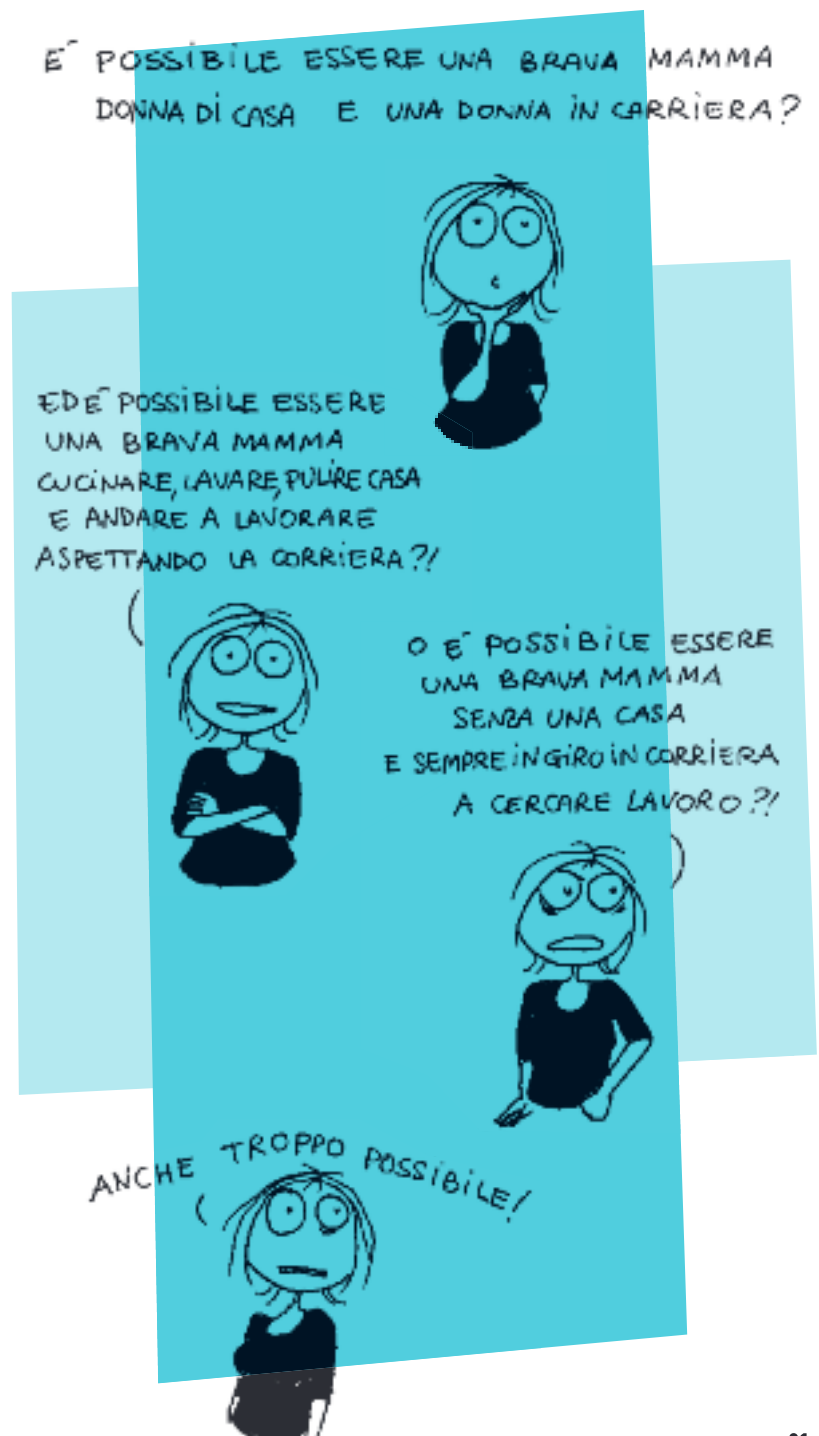
# La CONFERENZA delle Regioni europee su CONCILIAZIONE FAMIGLIA-LAVORO



Barbara Guastella

Il generale calo delle nascite – fenomeno che riguarda, con alcune eccezioni, tutta l'Europa – ha riproposto all'attenzione di politici, esperti e studiosi il tema della conciliazione fra lavoro e vita familiare. La Conferenza delle Regioni europee sul tema della conciliazione famiglia-lavoro che si è tenuta ad Abano Terme, in provincia di Padova, nel gennaio di quest'anno, si è soffermata sui vari aspetti di questo tema, proponendo alcune buone pratiche realizzate in Europa.

L'iniziativa, organizzata dall'Osservatorio regionale nuove generazioni e famiglia su mandato dell'Assessorato alle politiche sociali, programmazione sociosanitaria, volontariato e non profit della Regione Veneto, ha aperto un confronto fra rappresentanti di istituzioni italiane e di altri Paesi europei, sociologi, rappresentanti di aziende e altri esperti sulle attuali politiche per la conciliazione, sulle esperienze avviate e sulle sfide future.



## Le esperienze di conciliazione in Europa, il mondo del lavoro e la conciliazione, reti e partnership nel welfare locale, valori dei processi conciliativi e prospettive di sviluppo: questi i temi al centro della Conferenza che si è svolta ad Abano Terme dal 28 al 30 gennaio 2010

Nel corso delle cinque sessioni previste dalla Conferenza sono stati affrontati essenzialmente i seguenti temi: la conciliazione famiglia-lavoro in Europa; le esperienze di conciliazione in Europa (in collaborazione con l'Ensa - European network of social authorities ed Elisan - European local inclusion and social action network); il mondo del lavoro e la conciliazione; reti e partnership nel welfare locale e valori dei processi conciliativi e prospettive di sviluppo.

La prima sessione è stata aperta dagli interventi di Pierpaolo Donati, direttore scientifico dell'Osservatorio nazionale sulla famiglia, e Anna Cristina D'Addio, membro della Divisione politiche sociali dell'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico.

Donati ha introdotto il tema oggetto della conferenza da un punto di vista sociologico. Secondo la sua tesi, il modello attuale di conciliazione è principalmente orientato a rendere funzionale la famiglia al mercato. Conseguenza più o meno diretta di questo orientamento è che la conciliazione viene sostenuta e implementata attraverso strategie, incentivi e servizi per consentire agli individui di lavorare sempre di più. Si tratta della via europea al *workfare* di matrice statunitense, mitigata e resa più leggera da un orientamento culturale differente e dalla contemporanea presenza di una rete di assistenza diversamente garantita da e nei singoli ordinamenti di welfare.

Rilevare tale orientamento parziale in senso critico non significa condannare tout court l'assistenza, che rimane un valore positivo, ma affiancare alla riflessione su concetti come efficacia, efficienza, validità ed equità delle po-

litiche sociali attuali una riflessione di più ampio respiro su mezzi, fini, norme e valori impliciti nei modelli di sostegno al benessere e nelle concrete strategie perseguite. L'elaborazione di una più complessa sinergia tra impresa e famiglia nella definizione della conciliazione permette, infatti, il passaggio dalla logica dell'assistenza a quella della reciproca sussidiarietà.

Anna Cristina D'Addio si è soffermata su alcuni dati di sfondo. I dati Ocse rivelano che il tasso di fecondità è diminuito in tutti i 30 Paesi dell'organizzazione: tra i motivi emergono la maggiore partecipazione delle donne al mercato del lavoro, i valori sociali e la mancata conciliazione. L'Italia, in questo sistema, si contraddistingue per bassa occupazione e bassa natalità e ha quindi più ragioni di altri a ricercare nella conciliazione una via d'uscita dall'impasse sociale ed economica. Le donne italiane desiderano, in media, 2,15 figli. Ma il desiderio di figli risulta più elevato del tasso di fecondità reale (appena sopra all'1,3%); una tendenza che vale per tutti i Paesi dell'Ocse. La maggioranza delle donne risponde di non fare i figli desiderati perché non riesce a conciliare lavoro e famiglia. Negli anni '80 del secolo scorso, i Paesi con tassi di occupazione femminile maggiore avevano minori tassi di fecondità. Nel 2008 questi Paesi hanno creato una correlazione positiva tra i due indici, grazie, soprattutto, alla costruzione di nuove politiche familiari. Se è difficile mostrare la causalità tra i due fenomeni, forte è la possibilità che sia la conciliazione a correlarli.

D'Addio ha quindi elencato alcuni degli strumenti più importanti per conciliare famiglia e lavoro: lo sviluppo di servizi educativi per la prima infanzia, i congedi familiari, la copertura del reddito, il lavoro a casa e la flessibilità degli orari. L'Italia ha risultati alterni in questi campi: il livello di spesa sul *childcare* pesa meno dello 0,2% del pil; la L. 53/2000 sui congedi parentali garantisce le madri più della media dei Paesi Ocse, anche se l'astensione facoltativa è più breve e meno pagata; i tempi di lavoro non utilizzano ancora la logica del ciclo di vita familiare; i trasferimenti monetari, infine, non hanno un reale impatto sul tasso di fecondità.

La prima sessione si è conclusa con un contributo di Francesca Pelaia, responsabile degli in-

terventi per la conciliazione presso il Dipartimento per le politiche della famiglia, sull'attuazione dell'art. 9 della L. 8 marzo 2000, n. 53. L'intervento è stato presentato da Roberto Marino, capo Dipartimento per le politiche della famiglia che, dopo una breve introduzione generale sulla legge, si è soffermato sulle caratteristiche dell'art. 9, e in particolare sulla possibilità per le aziende di vedersi finanziate, per un periodo stabilito, soluzioni sperimentali (le cosiddette "azioni positive") che permettano ai lavoratori di conciliare responsabilità familiari e lavorative. Il relatore ha poi riportato alcuni dati, fra cui quelli relativi al numero di progetti presentati, che dal 2001 al 2008 è andato crescendo: si è passati, infatti, dai 34 progetti del 2001 ai 225 del 2008.

Nel corso della seconda sessione, dedicata a un confronto fra alcune esperienze europee di conciliazione dei tempi di vita e dei tempi di lavoro, sono intervenuti, fra gli altri: Krzysztof Iszkowski, membro della Direzione generale occupazione, affari sociali e pari opportunità della Commissione europea; Patrick Kanner, presidente di Unccas (Union nationale des centres communaux d'action sociale) e Elisan; Marie Beatrice Léveaux, presidente della Fepem (Fédération nationale des particuliers employeurs); Gina Fasan, consigliera regionale di parità della Regione Friuli Venezia Giulia e Sandra Rainero, responsabile dell'Unità progetti speciali dell'Agenzia regionale per l'impiego del Veneto.

Nella sua relazione Iszkowski si è soffermato sull'azione delle istituzioni sul tema della conciliazione. Nelle conclusioni il relatore ha sottolineato che occorre agire attraverso un deciso rafforzamento di misure come congedi parentali, servizi di cura per l'infanzia e soluzioni di cura *family friendly* sul posto di lavoro.

Kanner si è concentrato sul ruolo delle politiche di sostegno alle nascite, che rappresentano non soltanto un importante volano per la ridefinizione dell'equità intergenerazionale, ma anche un tentativo di ri-qualificare le strategie di conciliazione tra famiglia e lavoro. In Francia, ad esempio, alcune aziende hanno firmato una carta di sostegno alla natalità, che ha tra le proprie peculiarità la realizzazione e l'implementazione di misure per la flessibilità lavorativa e la predisposizione di premi per chi realizza nidi aziendali.

Léveaux ha illustrato l'attività della Fepem, mentre Fasan ha presentato la Carta per le pari opportunità e l'uguaglianza sul lavoro. Lanciata in Italia il 5 ottobre 2009 sulla scia del successo delle iniziative francese e tedesca, è una dichiarazione di intenti, sottoscritta volontariamente da imprese di tutte le dimensioni, per la diffusione di una cultura aziendale e di politiche delle risorse umane inclusive, libere da discriminazioni e pregiudizi e capaci di valorizzare i talenti in tutta la loro diversità. Rainero, infine, ha illustrato alcuni progetti rivolti alla conciliazione famiglia-lavoro, tra cui *Gender4Growth*, un programma finalizzato a raccogliere e mappare le buone prassi esistenti su economia e genere.

La terza sessione è stata introdotta e coordinata da Riccardo Prandini, docente di sociologia dei processi culturali e comunicativi all'Università di Bologna. Prandini ha sottolineato che oggi occorre investire risorse nei progetti di welfare promossi dalle aziende, perché hanno impatti positivi non solo sui dipendenti e sull'organizzazione, ma anche sul territorio e sulla comunità locale.

Alla sessione di lavoro sono intervenuti rappresentanti del gruppo Tetrapak, di Luxottica group, di Bracco group e di altre realtà (lo studio associato Equalitas, Accor services e la società di consulenza De Filippo & associati), che hanno illustrato le esperienze di conciliazione realizzate dalle rispettive imprese. Di seguito si riportano, in sintesi, alcuni esempi.



Tetrapak, multinazionale di casa madre svedese che produce contenitori per la conservazione e il trasporto di alimenti, ha implementato un pacchetto di welfare aziendale molto articolato che prevede: benefit a completamento del salario (rimborsi per attività sportive, piuttosto che per la formazione o colf e badanti, oppure per spese mediche), possibilità di utilizzo di part time, ampia flessibilità oraria e servizi (asilo nido, mensa, palestra interna, bus navetta). Queste le misure implementate di recente: convenzioni con enti esterni per beni e servizi, servizio *care emergency*, sportello *family friendly*, servizio di *coaching and counseling* e servizio di supporto al rientro dalla maternità.

Grazie al programma welfare di Luxottica – azienda italiana che produce occhiali, oggi multinazionale presente in 132 Paesi – nell’arco del 2009 sono state realizzate due iniziative: il dono a ciascun dipendente di un carrello della spesa e l’istituzione del rimborso spese per i libri relativi all’anno scolastico 2009-2010. L’obiettivo principale dell’azienda è infatti quello di garantire a operai e impiegati e alle loro famiglie la conservazione degli attuali livelli retributivi nominali e aumentare il loro potere d’acquisto effettivo.

Bracco, gruppo integrato che opera nel settore della salute, e leader mondiale nella diagnostica per immagini, ha realizzato un pacchetto di welfare che prevede, fra l’altro: agevolazioni per gli studenti lavoratori e premio per la laurea, carta famiglia per esami gratuiti presso il cen-

## Mettere in competizione famiglia e lavoro rispetto alla “disponibilità di tempo” delle persone è un tranello in cui è facile scivolare se si considera la persona come “divisa” tra ambiti separati di vita

tro diagnostico, supporto organizzativo, informativo e psicologico alle neomamme, convenzioni con asili nido del territorio e part time.

Alla quarta sessione – dedicata alla presentazione di alcune esperienze di reti e partnership nel welfare locale – sono intervenuti, fra gli altri: Cecilia Maria Greci, delegata del sindaco all’Agenzia per la famiglia del Comune di Parma; Luciano Malfer, dirigente del Servizio politiche sociali e abitative della Provincia autonoma di Trento; Laura Nardini, dell’Ufficio politiche e coordinamento piani e programmi per la famiglia della Regione Veneto.

La quinta sessione, aperta da un intervento del mons. Giuseppe Anfossi, ha avviato un confronto sulle prospettive italiane ed europee in tema di conciliazione dal punto di vista delle imprese, a cui hanno partecipato Alberta Marniga, imprenditrice e rappresentante di Confindustria nel Comitato imprenditoria femminile istituito presso la Presidenza del consiglio dei ministri, e Liliana Ocmin, segretario confederale della Cisl. La sessione è proseguita con una tavola rotonda coordinata da Stefano Valdegamberi, assessore regionale alle Politiche sociali della Regione Veneto, che si è soffermato sulle teorie e sulle modalità pratiche di implementazione delle misure di conciliazione dei tempi sul territorio. Secondo Valdegamberi famiglia e lavoro non devono più essere considerati come fenomeni antitetici, ma complementari.

La conferenza si è conclusa con un intervento di Carlo Giovanardi, sottosegretario alla Presidenza del consiglio con delega alle Politiche per la famiglia, che ha illustrato le recenti iniziative del Governo in questo campo, con particolare attenzione anche al Piano straordinario di sviluppo dei servizi educativi per la prima infanzia.



# IL CONVEGNO nazionale sui SERVIZI EDUCATIVI per L'INFANZIA

## I DIRITTI DELLE BAMBINE E DEI BAMBINI



Donata Bianchi

«C'era una stella che danzava e sotto quella stella sono nata»...

Sotto quella stella, a Torino, dall'11 al 13 marzo 2010, si sono incontrate circa 2.000 persone, impegnate a vario titolo nel settore dell'educazione e dei servizi per la prima infanzia, per seguire i complessi e articolati lavori del XVII Convegno nazionale del Gruppo nazionale nidi infanzia.

Il Gruppo nazionale di studio nidi infanzia è un'associazione che nasce nel 1980 per iniziativa di Loris Malaguzzi, che ne è stato presidente fino alla sua scomparsa nel 1994. L'associazione promuove occasioni di incontro e discussione tra persone che sono impegnate a vario titolo nel settore dell'educazione e dei servizi della prima infanzia.

L'associazione ha organizzato numerosi convegni nazionali, seminari e convegni regionali e locali, e curato diverse pubblicazioni, operando anche attraverso il lavoro di gruppi territoriali, che animano iniziative e attività nelle diverse regioni.

Il Gruppo si è sempre mosso tenendo d'occhio i molteplici scenari che fanno da sfondo all'educazione dell'infanzia: quelli della politica (le decisioni del Governo nazionale e dei governi locali, le richieste delle organizzazioni sindacali), quelli delle trasformazioni sociali (i cambiamenti inter-

LE BAMBINE NON  
✓ POSSONO VESTIRSI  
DA ZORRO!



INFATTI...  
SONO UN'ADULTA!

venuti nelle famiglie e nella condizione dei bambini in famiglia e nella società), quelli delle prospettive ideali sui diritti e sui bisogni dei bambini. Questo nella consapevolezza che la qualità del fare educazione è funzione della qualità di quelle scelte e di quelle condizioni e deve rispondere a quelle prospettive<sup>1</sup>.

A quasi 20 anni dalla ratifica della Convenzione Onu sui diritti del fanciullo (di seguito Crc) da parte dell'Italia, il Gruppo nidi ha dedicato il suo periodico convegno nazionale a un tema ambizioso, ma quanto mai attuale, quello dei diritti delle bambine e dei bambini, ponendo domande importanti per capire come garantire le condizioni affinché l'esercizio di tali diritti sia possibile, cioè come passare da diritti *affermati* a diritti *esigibili* per tutti.

**I servizi educativi sono fattori capaci di attivare processi di inclusione sociale: le politiche per la promozione dei servizi per la prima infanzia devono connettersi strettamente a quelle per l'uguaglianza di diritti, il welfare e l'occupazione**

Nelle tre giornate del Convegno, svoltosi al Centro congressi del Lingotto e in decine di diverse sedi dei servizi educativi della città di Torino, portando così i convegnisti anche là dove si lavora con i bambini, i partecipanti si sono confrontati e hanno approfondito il tema dei diritti attraverso lo scambio concreto di esperienze e discutendo anche criticità di sistema che richiedono un'attenzione urgente e specifica da parte delle istituzioni nazionali, regionali e locali. Sono stati perciò oggetto della discussione i seguenti elementi:

- il raggiungimento degli obiettivi di Lisbona;
- il superamento del gap nella diffusione dei servizi per la prima infanzia che caratterizza

la situazione della maggior parte delle Regioni del Sud d'Italia;

- i costi e la qualità dei servizi;
- la necessità di una politica nazionale che orienti anche nell'individuazione dei livelli essenziali nell'ambito dei servizi educativi per la prima infanzia e che attivi adeguate risorse, nella consapevolezza che investimenti precoci nella prima infanzia hanno effetti positivi di riduzione delle disuguaglianze, e un'alta redditività.

Tali criticità sono state al centro delle sessioni plenarie, che hanno definito alcune cornici concettuali e di senso entro cui collocare successivamente i contenuti dei gruppi di lavoro. È stato rilevato che la Crc è uno strumento importante che ha fatto da volano allo sviluppo di politiche e di programmi per l'infanzia, promuovendo un approccio *child friendly* rispetto ai diritti, esplicitati non solo in termini strettamente giuridici, ma anche sociologici, psicologici, pedagogici.

L'attuazione reale della Crc richiede però un impegno e un patto intergenerazionali, che trovano nel settore dell'educazione un terreno potenzialmente fertile di espressione e sperimentazione.

Ma se la Crc ha influenzato in varia misura i singoli Stati, minore è stato l'impatto sull'Unione Europea: nel corso dei passati decenni i bambini sono stati a lungo poco visibili nelle politiche europee, se non in quanto soggetti in difficoltà, vittime di violenze e sfruttamento. Importanti punti di svolta sono stati l'approvazione della Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea, che esplicita un impegno comunitario a garantire i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, e nel 2006 la Comunicazione sulla strategia dell'Unione Europea per i diritti dei bambini, un atto che conferma gli impegni dell'Unione, pur permanendo il principio di non potestà normativa in questo settore, che resta di competenza degli Stati nazionali.

Questo processo di avvicinamento dell'Unione Europea ai temi del benessere dell'infanzia e dell'adolescenza ha posto gradualmente al centro il tema delle politiche per la promozione dei servizi per la prima infanzia, politiche, come è stato ampiamente discusso nel corso del Convegno, che devono connettersi strettamente a quelle per l'ugua-

<sup>1</sup> Dalla presentazione online dell'associazione.



gianza di diritti, il welfare e l'occupazione. I servizi educativi sono fattori capaci di attivare processi di inclusione sociale, ma in Europa solo pochi Paesi hanno sistemi pienamente coordinati tra welfare, educazione e occupazione. Dove politiche e servizi non sono integrati al fine di garantire pari opportunità e uguaglianza, è stato rilevato che i bambini le cui madri hanno un più alto livello di reddito e scolarizzazione hanno una probabilità di accesso ai servizi educativi che è tre volte superiore rispetto a quella dei bambini che appartengono a strati sociali meno abbienti e a rischio di esclusione. Esiste quindi il pericolo reale di accentuazione delle disuguaglianze, sia a livello europeo che nazionale, se le istituzioni pubbliche abdicano a una funzione regolatrice e di garanzia del diritto fondamentale dei bambini all'educazione e alle pari opportunità di sviluppo. La Costituzione italiana si basa su una visione antropologica che pone al centro il singolo individuo in tutte le diverse fasi della sua esistenza, e le istituzioni sono concepite come funzionali ad accompagnare l'esplicitarsi del soggetto. Essenziale è stato quindi il richiamo al fatto che l'intero impianto costituzionale e ogni livello amministrativo che esso descrive sia orientato a garantire a ogni essere umano, quindi anche ai bambini e alle bambine, il pieno sviluppo della propria personalità e condizioni di vita libere e dignitose. Pertanto se un bene o un servizio è essenziale allo sviluppo del bambino, essi devono essere resi disponibili, e il diritto di accesso non può essere decretato in forma discrezionale a seconda delle scelte politiche.

Il richiamo ai diritti fondamentali ha introdotto il tema dei livelli essenziali, di cui ci si è chiesti quale potrebbe essere la funzione rispetto ai servizi per la prima infanzia. Essi potrebbero rappresentare lo strumento per realizzare una politica nazionale unitaria e coerente in questo settore? Per ridurre le disuguaglianze e raggiungere una base minima di offerta in tutto il Paese? Ma il minimo dove si attesta? I lavori del Convegno hanno confermato che non deve esserci alcun dubbio rispetto alla necessità di un investimento importante e duraturo per un equilibrato sviluppo del sistema integrato dei servizi per la prima infanzia in Italia. Gli elementi di criticità sono però a quali condizioni debba avvenire questo sviluppo. Su questo versante, assumono rilievo il tema della qualità, cioè di quali regole e garanzie devono essere rispettate dal sistema dei servizi per rispondere alle esigenze dei bambini e delle famiglie, e quello dei costi, cioè di come utilizzare in modo consapevole ed efficace le risorse disponibili, dato un livello non comprimibile di costi onde evitare di scadere in termini di qualità.

Se questi sono stati gli argomenti che hanno animato trasversalmente la riflessione, i lavori si sono però articolati su una costellazione di 20 ambiti di diritto corrispondenti a gruppi di discussione nei quali sono stati approfonditi argomenti innovativi nell'ambito pedagogico, psicologico, documentario, sociologico poiché, come si legge nel documento preparatorio del Convegno, «pensare ai bambini come soggetti di diritto, sostituire il diritto ai bisogni, porta a mettere in discussione le teorie



della conoscenza e a guardare con interesse ai recenti contributi delle neuroscienze e alla conseguente idea di insegnamento e apprendimento».

Discutere il tema dei diritti dalla prospettiva educativa significa interrogarsi e operare affinché le esperienze formative promuovano la crescita e lo sviluppo dell'individuo bambino, la partecipazione e condizioni di cittadinanza. Assumere la prospettiva dei diritti dei bambini significa collocarli nella posizione di potersi autodeterminare, poiché il paradigma dei diritti, come è stato autorevolmente affermato, è anche il paradigma della libertà.

L'impegno a declinare i diritti della Crc nei termini dell'educazione, come accennato, ha permesso di individuare un insieme ricco e articolato di diritti, tenendo conto anche di quali condizioni assicurano il miglior funzionamento degli adulti in quanto educatori o fa-

- il diritto di creare;
- il diritto di parlare;
- il diritto di cambiare;
- il diritto di uscire;
- il diritto di rischiare;
- il diritto di trasgredire;
- il diritto di scegliere;
- il diritto di sbagliare.

Le tante e vivaci esperienze che sono state rappresentate nelle varie sessioni del Convegno suggeriscono che sintesi di tutti i diritti dei bambini è il diritto a essere visti nella propria individualità; dare sostanza a questo diritto implica costruire le condizioni affinché i bambini possano esprimere se stessi e non essere schermi silenziosi sui quali agiscono le proiezioni degli adulti. Ciò richiede, com'è stato più volte osservato, una consapevole alleanza tra mondo dell'educazione e famiglie

## Se non deve esserci alcun dubbio rispetto alla necessità di un investimento importante e duraturo per un equilibrato sviluppo del sistema integrato dei servizi per la prima infanzia in Italia, ci si deve però interrogare su come debba avvenire questo sviluppo

miglie poiché «i diritti dei bambini si realizzano solo se gli adulti (genitori, insegnanti, amministratori) compiono i loro doveri»:

- il diritto di ogni bambino a una famiglia garante del suo benessere;
- il diritto alla cittadinanza;
- il diritto ai saperi, alla creatività e al gioco;
- il diritto ai tempi distesi e personalizzati e all'ascolto;
- i diritti negati;
- il diritto a una comunità educativa aperta e allo scambio di esperienze;
- i diritti come lavoratrice (nel lavoro educativo);
- il diritto alla partecipazione e alla condivisione del progetto educativo;
- il diritto a servizi di qualità;
- il diritto alla diversità;
- il diritto di stare bene;
- il diritto di essere riconosciuti;

per andare verso la costruzione di una co-educazione che permetta di attraversare i confini tra gli spazi diversi nei quali i bambini vivono. È complessa la geografia dei confini tra servizi educativi per l'infanzia e famiglia, e ancor più lo è oggi che i nidi sono attraversati dai processi di trasformazione della società italiana e delle famiglie, si pensi in primo luogo ai fenomeni migratori che hanno complessificato le culture locali delle comunità. Rispetto alle famiglie immigrate i servizi educativi possono svolgere una funzione di mediazione per l'integrazione, e diventare anche spazi di espressione e di riconoscimento di sé e della propria storia. Come è stato sottolineato con forza a chiusura dei lavori, questo Convegno è stato un punto di arrivo ma è anche punto di partenza di una nuova riflessione attorno all'identità dei bambini e delle bambine, delle famiglie, dei servizi e dei contenuti stessi dell'educazione.

# CRESCERE SENZA VIOLENZA: politiche strategie e metodi

ALCUNE RIFLESSIONI SUL V CONGRESSO CISMAI



Morena Tartari

Il 4 e 5 febbraio 2010 ha avuto luogo a Roma l'evento conclusivo degli Stati generali sul maltrattamento all'infanzia in Italia. *Crescere senza violenza: politiche strategie e metodi* il titolo dell'evento scelto dal Coordinamento italiano dei servizi contro il maltrattamento e l'abuso all'infanzia.

Si tratta del quinto congresso nazionale organizzato dal Cismai a partire dal 1999, che ha visto la sperimentazione di una nuova modalità itinerante di lavoro, toccando le diverse realtà italiane.

Obiettivi degli organizzatori erano presentare i risultati delle quattro giornate degli Stati generali svoltesi a Bologna, Taormina, Napoli e Firenze nel corso del 2009 ed esaminare le prospettive di prevenzione e protezione dei bambini dalla violenza, le strategie di contrasto a livello delle policy, le responsabilità istituzionali e le strategie per fare rete. Necessario era quindi coinvolgere attori istituzionali, dalle ong ai politici, per fare il punto su questi temi e la loro evoluzione.

Durante l'evento è stato presentato e distribuito un volume, edito dalla rivista *Anima-zione sociale*, che ha raccolto tutti i documenti di lavoro sui diversi aspetti trattati agli Stati generali e che dimostra un livello di elaborazione sempre più complesso e articolato da parte del Cismai: la piattaforma di rilancio delle politiche antiviolenza a livello nazionale e regionale, l'avvio di un efficace sistema di prevenzione della violenza, la rassegna sulle

forme di maltrattamento emergenti, le necessità di tutela degli operatori dei servizi, lo stato dei saperi sul lavoro di cura dei bambini.

La presenza di operatori alle due giornate finali del V Congresso è stata elevata, anche se inferiore a quella del precedente organizzato a Pescara nel 2006, lasciando immaginare che gli operatori aderenti al network Cismai abbiano a turno partecipato ai diversi momenti degli Stati generali in base anche alla vicinanza geografica alle sedi degli incontri. La presenza complessiva a tutte le sei giornate congressuali tuttavia è stata di oltre 1.500 operatori e professionisti italiani, con un forte aumento di partecipazione rispetto ai precedenti congressi che dimostra una crescente attenzione degli operatori dei servizi al tema della violenza. Altrettanto numerosa la presenza di politici, delegati ministeriali e professionisti, prevalentemente di area psicologica, che si sono alternati al tavolo dei relatori.

Tra i problemi evidenziati nel corso dei lavori congressuali, sicuramente tre devono essere portati all'attenzione di coloro che si occupano di policy in materia di abuso e maltrattamento all'infanzia.



Il primo problema concerne l'assenza di un sistema nazionale di monitoraggio che evidenzia quindi l'urgente necessità di dati – attendibili, ovvero accuratamente raccolti, elaborati e interpretati – che permettano di comprendere a fondo il fenomeno dell'abuso e del maltrattamento all'infanzia nelle sue diverse sfaccettature. Questo equivale a dire che mancano dati epidemiologici, dati sui fattori di rischio e di protezione, dati sull'efficacia degli interventi, sugli esiti trattamentali e, si potrebbe aggiungere, dati relativi agli iter giudiziari dei bambini, ovvero studi sistematici sull'andamento dei processi che vedono il bambino come presunta vittima.

I relatori hanno evidenziato come gli osservatori esistenti a livello nazionale e regionale non riescano a colmare questo vuoto di conoscenza in maniera soddisfacente e come ci sia invece bisogno che questa situazione venga a breve superata con strumenti e collaborazioni efficaci, come già avviene in altri Paesi dell'Unione Europea. Il “vuoto” concerne non solo la mera rilevazione dei dati, ma anche l'impossibilità di mettere in relazione tra loro i dati raccolti da diversi organismi e di porli a disposizione di coloro che sono interessati alla progettazione delle politiche.

Ci sembra importante soffermarsi sul problema dell'assenza di un sistema nazionale di monitoraggio dell'abuso e maltrattamento all'infanzia, problema che è stato più volte sottolineato nel corso di vari eventi congressuali promossi nel 2009 da diverse cerchie professionali anche non appartenenti alla rete Cismai. Ciò non sta a significare che le diverse reti professionali “dicono le stesse cose”, ma che esse, coralmemente, evidenziano la carenza di un sistema di raccolta dati che consentirebbe anche ai professionisti che vi appartengono di riflettere sul loro operato e sulla sua efficacia o appropriatezza, ed eventualmente di modificarle.

Durante la prima giornata congressuale organizzata dal Cismai, il Garante per l'infanzia del Lazio, Francesco Alvaro, ha portato l'attenzione sul fatto che l'assenza di un sistema efficiente di rilevazione dei dati genera una situazione paradossale in cui «ognuno si alza e dà un numero», ovvero le diverse reti professionali forniscono numeri “diversi” del fenomeno dell'abuso e del maltrattamento all'infanzia, generando confusione nei diversi pubblici, ma anche negli operatori, e rinforzando una «cultura della frammentarietà».

Il secondo problema riguarda la formazione degli operatori e il ruolo dell'università rispetto a essa.

Sempre durante la prima giornata, Luigi Cancrini ha denunciato come l'università italiana non riesca a garantire una formazione appropriata ai futuri professionisti che andranno a occuparsi di bambini e adolescenti. Secondo il relatore tale problema è comune sia all'area medica che a quella psico-socioeducativa: l'università non insegnerebbe a tutelare i diritti dei bambini e il loro diritto alla cura; è un'istituzione “lontana” e “un po' morta”. Come Franco Basaglia, anche Cancrini sostiene che la cultura dell'assistenza (che per Basaglia era la cultura dell'assistenza psichiatrica) può formarsi solo in luoghi esterni all'accademia. Uno di questi luoghi è, a suo parere, la rete Cismai, la quale avrebbe il compito di proteggere, sviluppare e rinnovare tale cultura sia grazie all'aggiornamento professionale di chi già opera sul campo, sia attraverso un investimento specifico che riguardi la formazione dei giovani operatori che iniziano a occuparsi di bambini e adolescenti. Cancrini ha richiamato l'attenzione sulla necessità di considerare «la complessità dell'intervento sul minore», complessità che può essere affrontata solo tramite le équipe multidisciplinari e l'addestramento dei giovani operatori a considerare le diverse accezioni di un intervento, da quelle sociosani-



tarie e quelle educative e giuridiche. Ha insistito infine sul “bisogno” del bambino di essere protagonista nel processo civile e penale, di essere rispettato e di avere quindi leggi che possano pensarlo protagonista e non mero oggetto il cui interesse è secondo rispetto alle esigenze dei genitori e degli adulti in genere. Il problema della formazione degli operatori è stato nuovamente affrontato, nella seconda giornata del Congresso, da Giovanni Visci, primario di pediatria all’Ospedale di Pescara e componente del Gruppo di lavoro sul maltrattamento della Società italiana di pediatria. Egli considera di estrema importanza una formazione per i medici di medicina generale e gli specialisti (siano essi pediatri, ginecologi, radiologi o medici del pronto soccorso) che riguardi gli interventi precoci per l’abuso e il maltrattamento sui bambini e i ragazzi. A parere di Visci, la formazione deve essere però progettata e organizzata nelle università, perché proprio l’università riveste un ruolo importante nella crescita dei professionisti e questa responsabilità non può essere delegata all’associazionismo. Non a caso l’intervento di Visci era inserito nella sessione dedicata alle responsabilità istituzionali.

Il terzo problema riguarda infatti il sistema sanitario di fronte alla violenza sui bambini. Visci ha richiamato l’attenzione sulla necessità di una maggiore integrazione tra mondo medico e pediatrico nei servizi sociosanitari e di maggiori collegamenti con il sistema giudiziario e scolastico. I pediatri, a suo parere, hanno un ruolo fondamentale nella prima segnalazione e nella prevenzione dell’abuso e del maltrattamento, proprio perché sono molto prossimi alle famiglie e ai bambini e possono, grazie a questa prossimità, garantire attenzione ai primi segnali di disagio e mettere in atto interventi precoci e tempestivi. La formazione, secondo Visci, deve essere tale da ridurre al minimo la percentuale di errore nelle diagnosi e

negli interventi degli operatori, deve cioè impedire di generare falsi positivi o falsi negativi. Visci ritiene necessario che il Sistema sanitario nazionale metta in atto le sue considerevoli e intrinseche potenzialità di contrastare la violenza sull’infanzia solo quando riuscirà a rendere operativi ed efficienti i modelli di intervento proposti dalla legislazione nazionale. Tale attivazione consentirà di garantire uno standard minimo comune a livello locale e dovrà riguardare anche i reparti pediatrici ospedalieri, che hanno la preziosa funzione di «mettere in sicurezza» il bambino nei primi momenti dell’intervento e di porre a sua disposizione una vasta gamma di figure professionali (il neuropsichiatra, il ginecologo, lo psicologo) e di risorse (gli esami strumentali e di laboratorio) presenti nelle strutture ospedaliere nel caso sia necessario effettuare una denuncia. Importante risulta quindi la costituzione, a livello ospedaliero, di centri di riferimento specialistici che godano delle competenze di équipe multidisciplinari e che evitino così di delegare a pochi individui scelte e decisioni che possono compromettere il futuro del bambino e la sua salute.

C’è infine un quarto nodo problematico da mettere in evidenza: esso riguarda il futuro della ricerca sulla violenza all’infanzia, al centro dell’ultima sessione della seconda giornata congressuale. Gli interventi di Paola Di Blasio, Stefano Cirillo, Dante Ghezzi e Luigi Cancrini inseriti in tale sessione hanno indicato come la ricerca debba focalizzarsi prevalentemente su aspetti clinici del trattamento delle vittime e delle loro famiglie. Un’attenzione particolare andrebbe riservata anche alla ricerca socio-organizzativa nei servizi per l’infanzia che si occupano di maltrattamento e abuso, come ha sottolineato nel suo intervento Ugo De Ambrogio, poiché ciò consente di mettere in atto processi di riflessività e di migliorare le pratiche. L’auspicio è che la ricerca rimanga alle università italiane, che, come sottolineato nell’articolato intervento di Paola Di Blasio, ricco di segnalazioni di ricerche in ambito clinico, hanno in sé risorse e competenze di ogni genere per realizzare ricerca di qualità anche in materia di infanzia e adolescenza, oltre a consentire la formazione di ricercatori preparati e attenti alle problematiche di una società in perenne cambiamento.

**Necessità di un sistema nazionale di monitoraggio, formazione degli operatori, ruolo del sistema sanitario, prospettive della ricerca sulla violenza all’infanzia in Italia i temi più rilevanti al centro del V Congresso Cismai, evento conclusivo degli Stati generali sul maltrattamento all’infanzia in Italia**



# RASSEGNA NORMATIVA

settembre 2009 – gennaio 2010



a cura di **di Tessa Onida**

LA RASSEGNA NORMATIVA SEGNALE alcune delle principali novità giuridiche che riguardano i minori di 18 anni e il contesto sociale in cui essi crescono. I commenti sono suddivisi per aree tematiche, individuate in base ai raggruppamenti degli articoli della Convenzione Onu sui diritti del fanciullo (di seguito Crc) e suoi Protocolli così come proposti dal Comitato Onu, e sono strutturati in maniera tale da mettere in evidenza le principali novità normative che, di volta in volta, si presentano nell'ambito del diritto minorile ai vari livelli: internazionale, nazionale e regionale.

I criteri sulla cui base viene deciso quali novità giuridiche commentare sono essenzialmente due, tra di loro complementari: il valore della norma sotto il profilo della gerarchia delle fonti e l'impatto sociale che essa è destinata a produrre. Per tali motivi sono analizzati anche quegli atti, come le circolari ministeriali, che a volte sono particolarmente idonei a descrivere gli orientamenti adottati dai vari enti, anche se non sono vere fonti giuridiche vevoli *erga omnes*. Gli stessi criteri guidano la selezione a livello internazionale, con riguardo sia al fatto che la normativa sia vincolante per gli Stati ai quali è diretta, sia al tema trattato anche se in atti che per loro natura non sono giuridicamente vincolanti per gli Stati.

Le norme qui commentate sono reperibili nel Catalogo giuridico del portale [minori.it](http://minori.it), all'indirizzo [opac.minori.it/EOSWEB/OPAC](http://opac.minori.it/EOSWEB/OPAC)



## NORMATIVA INTERNAZIONALE

### Consiglio d'Europa

Misure speciali di protezione  
[artt. 22, 30, 32-36, 37 (b)-(d), 38, 39 e 40]

Recommendation CM/Rec(2009)10,  
of the Committee of Ministers to member  
states on integrated national strategies  
for the protection of children from violence  
(adopted by the Committee of Ministers  
on 18 November 2009)

Il Comitato dei ministri del Consiglio d'Europa il 18 novembre 2009, nell'ambito del programma *Costruire un'Europa per e con i bambini 2009-2011*, ha approvato una raccomandazione contenente delle linee guida per definire strategie nazionali comuni e integrate di protezione dei bambini dalla violenza il cui fine ultimo è quello di contribuire allo sviluppo di strumenti e percorsi di protezione dei bambini in tutti gli Stati europei. Partendo dalle indicazioni del Comitato Onu sui diritti del fanciullo e dallo studio del Segretariato generale Onu sulla violenza, il Consiglio d'Europa punta a promuovere lo sviluppo e l'implementazione negli Stati membri di un approccio sistemico che favorisca la tutela dei diritti dell'infanzia, elimini il fenomeno della violenza e rafforzi la cooperazione internazionale su questi temi.

Le linee guida sono basate su otto principi generali: protezione contro la violenza, il diritto alla vita e alla sopravvivenza e al massimo sviluppo, diritto alla non-discriminazione, uguaglianza di genere ai fini della protezione dalla violenza, diritto di partecipazione dei bambini alle decisioni che li riguardano, obblighi che gli Stati devono assumersi, obblighi e partecipazioni di altre parti protagoniste pubbliche e private quali enti e familiari, principio di prevalenza degli interessi del fanciullo e quattro principi operativi: 1) la natura della violenza ha una pluralità di aspetti e così anche la difesa contro di essa; 2) la prevenzione della violenza richiede un'azione integrata delle pubbliche istituzioni; 3) essa richiede altresì l'integrazione di diverse discipline e settori; 4) necessità di creare una rete integrata di persone e istituzioni al fine di costruire un'alleanza tra le famiglie e lo Stato basata sulla fiducia e sul rispetto delle differenti culture e tradizioni, coinvolgendo i bambini nell'assumere consapevolezza che le loro osservazioni sono state prese in considerazione.

#### Diritti civili e libertà (artt. 7, 8, 13-17 e 37 (a))

Recommendation CM/Rec(2009)13  
of the Committee of Ministers to member  
states on the nationality of children  
(adopted by the Committee of Ministers  
on 9 December 2009)

Il Comitato dei ministri nella Raccomandazione n. 13 del 2009 ricorda agli Stati membri i principi fissati dalle convenzioni internazionali a tutela della nazionalità dei bambini e, in particolare, la Convenzione Onu sui diritti del fanciullo dove, agli artt. 7 e 8, si stabilisce che il fanciullo deve essere registrato immediatamente al momento della sua nascita e che gli Stati parti si impegnano a rispettare il diritto del fanciullo a preservare la propria identità, compresa la sua nazionalità, il suo nome e le sue relazioni familiari, così come riconosciute dalla legge e, nel caso di un bambino illegalmente privato degli elementi costitutivi della sua identità o di alcuni di essi, a concedergli

un'adeguata assistenza e protezione affinché la sua identità sia ristabilita il più rapidamente possibile.

Il Comitato esprime anche la speranza che tutti gli Stati membri possano firmare, ratificare e implementare le convenzioni il più presto possibile e raccomanda ai governi degli Stati di improntare le loro legislazioni partendo dai principi contenuti in questa raccomandazione e accogliendo con favore gli emendamenti che già alcuni Stati hanno apportato alle loro leggi sul diritto alla nazionalità negli anni recenti e, in particolare, proprio quelli diretti a evitare i casi di assenza di nazionalità.

Il Comitato dei ministri, a questo proposito, elabora i seguenti principi a cui gli Stati membri dovrebbero attenersi:

- l'eliminazione o, almeno, la riduzione dei casi di assenza di nazionalità dei bambini attraverso l'acquisizione della nazionalità in base al cosiddetto *ius sanguinis*, cioè alla regola che prevede che chi nasce da un genitore in possesso della cittadinanza di un Paese acquisisca anche lui la cittadinanza di quel Paese.
- Considerare la nazionalità come una conseguenza della parentela con la famiglia: il Comitato chiede che l'acquisizione sia garantita con riconoscimento giuridico tramite procedura determinata dalla legge interna dello Stato membro.
- Tutelare i diritti dei bambini nei procedimenti che afferiscono la loro nazionalità: per questi il Comitato chiede espressamente che si provveda a tutelare i bambini che hanno perso il diritto di cittadinanza, garantendo che abbiano il diritto al suo riacquisto prima della maggiore età, o al massimo entro i tre anni dalla maggiore età e che abbiano sempre una tutela legale.
- Effettuare la registrazione dei bambini alla nascita gratuitamente e senza ritardi, anche se gli stessi risultano nati da un genitore straniero, ciò a prescindere dal fatto che i genitori – o anche uno solo dei due – abbiano lo status giuridico di clandestino oppure provengano da genitori sconosciuti.

## Unione Europea

Attività educative, culturali e di svago  
(artt. 28, 29 e 31)

Consiglio europeo, *Conclusioni del 26 novembre 2009, sull'istruzione dei bambini provenienti da un contesto migratorio*, pubblicate nella Gazzetta Ufficiale dell'Unione europea dell'11 dicembre 2009, C 301

Ministero dell'istruzione,  
circolare 8 gennaio 2010

Il Consiglio dell'Unione Europea con le Conclusioni del 26 novembre 2009 interviene, a più di 30 anni dall'emanazione della direttiva 77/486/CEE, sull'istruzione dei bambini migranti. Su questo tema invita con forza gli Stati membri a prendere misure appropriate a vari livelli (locale, regionale o nazionale) per garantire a tutti i bambini eque opportunità di istruzione e il necessario sostegno per sviluppare al meglio le loro potenzialità indipendentemente dalla loro provenienza.

Le azioni raccomandate dal Consiglio agli Stati membri, infatti, sono volte a rafforzare (e ove assenti istituire) meccanismi di lotta contro la discriminazione, aumentare la permeabilità dei percorsi scolastici ed eliminare gli ostacoli all'interno dei sistemi scolastici prevedendo una specifica formazione sulla gestione della diversità linguistica e culturale da parte dei direttori scolastici, degli insegnanti e del personale amministrativo finalizzata alle esigenze di scuole o classi con alunni provenienti da un contesto migratorio. Ciò allo scopo di consentire agli alunni di realizzare completamente le loro potenzialità e di migliorare la qualità dell'istruzione impartita nelle scuole cercando, ove necessario, anche di attirare o mantenere gli insegnanti più preparati. Il Consiglio, per i casi più difficili, invita gli Stati a offrire un sostegno individuale agli studenti, in particolare ai figli di immigrati che presentano un basso livello d'istruzione perché, sebbene numerosi bambini provenienti da simili contesti abbiano svolto con successo il proprio percorso scolastico, e alcuni di essi abbiano raggiunto ottimi risultati scolastici, tuttavia gli indicatori nazio-

nali e gli studi internazionali concordano nell'indicare chiaramente che il livello d'istruzione della maggior parte dei figli di immigrati tende a essere sensibilmente inferiore a quello dei loro coetanei e questo si traduce in una maggiore percentuale di casi di abbandono scolastico (soprattutto per coloro che alle differenze linguistiche e culturali tra casa e scuola associano circostanze di disagio socioeconomico). Infine, la Commissione europea viene sollecitata a facilitare e sostenere la cooperazione tra gli Stati membri sulle questioni sollevate nelle presenti conclusioni, anche individuando le esperienze e le buone pratiche esistenti e promuovendone lo scambio, la raccolta e la diffusione, avvalendosi dei programmi comunitari esistenti per esaminare in che modo gli obiettivi della direttiva 77/486/CEE del Consiglio possano essere raggiunti efficacemente in un contesto migratorio che è profondamente cambiato dalla sua adozione.

A questo proposito deve essere ricordato che, con la circolare n. 2 dell'8 gennaio 2010, il Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca italiano, Dipartimento per l'istruzione, è intervenuto sul tema degli alunni con cittadinanza non italiana proprio a causa delle varie criticità sorte per la presenza nelle scuole di bambine e bambini di diversa provenienza sociale, culturale, etnica spesso caratterizzati da una conoscenza della lingua italiana assente o, quantomeno, scarsa. Per questi casi la circolare propone che, al fine di migliorare la situazione scolastica italiana, il numero degli alunni con cittadinanza non italiana presenti in ciascuna classe non superi, in genere, il 30% del totale degli iscritti. Tale limite può entrare in vigore già dall'anno scolastico 2010-2011 nel seguente modo: a partire dal primo anno della scuola dell'infanzia e dalle classi prime sia della scuola primaria, sia della scuola secondaria di I e di II grado. Questo nuovo limite può essere innalzato, con determinazione del Direttore generale dell'Ufficio scolastico regionale, a fronte della presenza d'alunni stranieri già in possesso delle adeguate competenze linguistiche e, viceversa, può essere ridotto a fronte della presenza di alunni stranieri per i quali risulti una padronanza della lingua italiana non sufficiente per una compiuta partecipazione all'attività didattica.



## Principi generali (artt. 2, 3, 6 e 12)

Commissione europea, *Trattato di Lisbona che modifica il trattato sull'Unione Europea e il trattato che istituisce la Comunità Europea, firmato a Lisbona il 13 dicembre 2007, pubblicato in GU dell'Unione Europea del 17 dicembre 2007, C 306*

In seguito alla firma apposta dal Presidente della Repubblica Ceca il 3 novembre 2009 tutti e 27 gli Stati membri dell'Unione Europea hanno ratificato il *Trattato di Lisbona che modifica il trattato sull'Unione Europea e il trattato che istituisce la Comunità Europea*, firmato a Lisbona il 13 dicembre 2007 (2007/C 306/01) che è poi entrato in vigore il 1° dicembre 2009, con il deposito dei singoli strumenti di ratifica da parte dei vari Stati.

Com'è stato ampiamente sottolineato dagli osservatori giuridici, ma anche dai mezzi di informazione di massa non specificamente giuridici, si tratta di un fatto di notevolissimo rilievo perché questo trattato ha innovato in modo rilevante i due precedenti trattati fondamentali dell'Unione: il trattato che ha istituito la Comunità Europea (firmato a Roma il 25 marzo 1957 ed entrato in vigore il 1° gennaio 1958) e il trattato sull'Unione Europea (firmato a Maastricht il 7 febbraio 1992 ed entrato in vigore il 1° novembre 1993). Il trattato di Lisbona mette fine a diversi anni di difficili negoziati sulle riforme istituzionali. In particolare, per la prima volta nella sua storia, con questo trattato l'Unione Europea acquista una propria personalità giuridica e, quindi, diviene capace di interloquire con una sola voce nelle relazioni internazionali e di firmare trattati come un soggetto unico di diritto internazionale. In relazione ai minori, che rappresentano l'argomento che qui più interessa, non può essere taciuto che il trattato di Lisbona integra la *Carta dei diritti fondamentali* nel diritto primario europeo conferendogli lo stesso valore giuridico dei trattati e, conseguentemente, rendendo possibile che la Corte di giustizia europea sia chiamata a pronunciarsi sul loro rispetto.

Più in particolare, il trattato di Lisbona migliora la protezione dei cittadini europei – e quindi anche dei minori – sia mantenendo i diritti esistenti sia introducendo nuovi strumenti

di garanzia dei diritti proclamati nella *Carta dei diritti fondamentali* dell'Unione facendo diventare gli stessi giuridicamente vincolanti per ogni Paese facente parte dell'Unione. Infatti, se è vero che tale operazione non altera i poteri dell'Unione, è anche vero che offre maggiori diritti e libertà ai cittadini. Viene anche precisato che l'Unione, ai sensi dell'art. 2 del trattato di Lisbona «combatte l'esclusione sociale e le discriminazioni e promuove la giustizia e la protezione sociale, la parità tra donne e uomini, la solidarietà tra le generazioni e la tutela dei diritti del minore».

A questo fine il Parlamento europeo e il Consiglio, deliberando secondo la procedura legislativa ordinaria, adottano sia misure volte a garantire (tra l'altro) la lotta contro la tratta degli esseri umani e, in particolare, di donne e minori, sia norme penali e relative sanzioni per crimini particolarmente gravi che presentano una dimensione transnazionale; tali ipotesi nello specifico sono: il terrorismo, la tratta degli esseri umani e lo sfruttamento sessuale delle donne e dei minori, il traffico illecito di stupefacenti e il traffico illecito di armi.



## NORMATIVA NAZIONALE

### Principi generali (artt. 2, 3, 6 e 12)

Disegno di legge S.1880, presentato il 12 novembre 2009, *Misure per la tutela del cittadino contro la durata indeterminata dei processi, in attuazione dell'articolo 111 della Costituzione e dell'articolo 6 della Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali*

Il disegno di legge n. 1880 – approvato dal Senato della Repubblica il 20 gennaio 2010 e successivamente trasmesso dal Presidente del Senato alla Camera dei deputati (dove è stato siglato come C 3137) per l'approvazione definitiva – ha come obiettivo dichiarato quello di attuare concretamente, nel nostro ordinamento giuridico, il principio della ragionevole durata dei processi (lo Stato italiano è, infatti, quello che subisce il maggior numero di condanne da parte della Corte europea dei diritti dell'uomo per l'eccessiva durata dei processi in corso); principio peraltro sancito dalla *Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali* (art. 6), e ribadito dalla nostra Carta costituzionale (art. 111) dopo la modifica apportata a quest'ultima dalla LC n. 2/1999. Non vi sono dubbi in dottrina sul fatto che sia importante giungere a limitare gli effetti giuridici ed economici derivanti dall'eccessiva durata dei processi (vedi in tal senso la questione dell'equo indennizzo a favore del cittadino sottoposto a processi interminabili). Tuttavia, sul modo nel quale il disegno di legge in analisi si propone di attuare tale fine non sono mancate critiche da parte degli operatori. Infatti, il ddl S.1880 prevede, secondo uno schema tendenzialmente rigido, che ognuna delle tre possibili fasi processuali (nel caso si arrivi fino alla Cassazione) non possa durare per più di due anni per un massimo complessivo di sei anni, pena il decadimento del procedimento e la possibilità per il cittadino di chiedere anche un risarcimento allo Stato.

Al di là delle osservazioni di carattere generale sul disegno di legge, in questa sede preme evidenziare l'impatto che la sua approvazione senza "ag-

giustamenti" avrebbe sui processi che vedono coinvolti i minori. Specificatamente, è stato sottolineato che manca un raccordo tra il nuovo ddl e il Dpr 448/1998 che disciplina il processo penale a carico degli imputati minorenni: infatti, l'art. 2 del ddl S. 1880 nel perseguire la massima contrazione dei tempi processuali non prevede la possibilità che il giudice sospenda il processo per il tempo necessario ad assicurare la presenza dell'imputato minorenne, cosa particolarmente grave in un processo – com'è quello penale a carico di minorenni – fortemente concentrato sulla personalità degli imputati. E anche le ipotesi in cui il minore è vittima o testimone di reati necessiterebbero, secondo la dottrina, di una specifica disciplina improntata a offrire una protezione più adeguata ai minori. A questo proposito, pare incomprensibile (anche alla luce degli impegni assunti a livello internazionale per cui la violenza sui minori è ingiustificabile in qualunque forma e contesto sia perpetrata) l'esclusione dall'elenco dei reati per i quali non opera il meccanismo dell'estinzione in caso di superamento dei termini su ricordati di fattispecie come la violazione degli obblighi di assistenza familiare, l'abuso dei mezzi di correzione e disciplina, i maltrattamenti in famiglia, la sottrazione consensuale di minori, la sottrazione e il trattenimento del minore all'estero, l'abbandono di minori o incapaci, il reato di prostituzione minorile, la detenzione di materiale pedopornografico, la corruzione di minorenni.

### Misure speciali di protezione

[artt. 22, 30, 32-36, 37 (b)-(d), 38, 39 e 40]

Legge 20 novembre 2009, n. 166. Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 25 settembre 2009, n. 135, recante disposizioni urgenti per l'attuazione di obblighi comunitari e per l'esecuzione di sentenze della Corte di giustizia delle Comunità europee, pubblicata in GU del 24 novembre 2009, n. 274, suppl. ord. n. 215

Il decreto legge del 25 settembre 2009, n. 135, sulle disposizioni urgenti per l'attuazione di obblighi comunitari e per l'esecuzione di sentenze della Corte di giustizia delle Comunità europee, è stato convertito in legge n. 166 il 20 novembre 2009. La parte della legge di

conversione che più tocca il nostro ambito d'interesse è rappresentata dalle disposizioni contenute nell'art. 20 *ter* del testo, che modificano gli artt. 14 e 17 della legge n. 1185/1967 intitolata *Norme sui passaporti*: la disciplina dettata da questi articoli, infatti, è aggiornata in seguito al recepimento del Regolamento europeo CE n. 444/2009 (pubblicato in GU dell'Unione Europea del 6 giugno 2009, L 142), con il quale è stato introdotto l'obbligo per gli Stati dell'Unione di rilasciare – al più tardi entro il 26 giugno 2012 – passaporti individuali per ogni singolo cittadino a prescindere dalla sua età.

Il Regolamento CE n. 444/2009, all'art. 1, co. 2, precisa che ai passaporti e ai documenti di viaggio rilasciati dagli Stati membri dell'Unione, dotati di un supporto di memorizzazione altamente protetto che contiene un'immagine del volto, gli stessi Stati aggiungano, per aumentarne la sicurezza, «due impronte digitali, prese a dita piatte, in formato interoperativo». Tuttavia viene prevista, seppure in forma provvisoria, al co. 2 *bis* dello stesso articolo un'esenzione da tale obbligo per i bambini di età inferiore ai 12 anni. Tale novità è stata introdotta per contrastare il fenomeno della sottrazione di bambini ai genitori affidatari ma, soprattutto, per combattere il terribile fenomeno della tratta internazionale dei minori. Infatti, la nuova disciplina prevede l'eliminazione dell'iscrizione del minore sul passaporto di un genitore (anche se per i minori di 14 anni l'uso del passaporto sarà subordinato al fatto che gli stessi viaggino insieme a uno dei genitori oppure che siano accompagnati da un'altra persona purché sia indicato sul passaporto il nome della persona o dell'ente a cui i minori sono affidati) e una durata temporale differenziata per i documenti relativi ai minori, al fine di poter aggiornare le foto degli stessi in base alla loro crescita. Per questo è previsto che la validità dei nuovi documenti di espatrio per i minori sia differenziata a seconda dell'età: per quelli di età inferiore a 3 anni il passaporto vale tre anni, mentre per i minori dai 3 ai 18 anni il passaporto ha validità di cinque anni. Comunque, in caso di urgenza, ovvero in caso di impossibilità temporanea alla rilevazione delle impronte digitali, o per particolari esigenze, può essere emesso un passaporto temporaneo, di validità pari o inferiore a 12 mesi.

## NORMATIVA REGIONALE

### Misure speciali di protezione

[artt 22, 30, 32-36, 37 (b)-(d), 38, 39 e 40]

Provincia autonoma di Trento.

Legge provinciale 29 ottobre 2009, n. 12.

*Misure per favorire l'integrazione dei gruppi sinti e rom residenti in provincia di Trento.*

pubblicata nel Bur Trentino-Alto Adige del 10 novembre 2009, n. 46

Le nuove disposizioni introdotte dalla Provincia autonoma di Trento con la legge n. 12 del 2009 al fine di favorire l'integrazione dei gruppi sinti e rom residenti nella provincia di Trento si caratterizzano per essere, nel loro complesso, finalizzate a portare avanti una politica finalmente mirata a un'autentica integrazione piuttosto che a un puro e semplice controllo del fenomeno.

Tra esse si deve ricordare la conferma dell'istituto della Consulta provinciale per la promozione dell'integrazione dei gruppi sinti e rom – fra i cui componenti è prevista la rappresentanza delle autonomie locali, del Consorzio dei Comuni (due rappresentanti) e dei Comuni di Trento e Rovereto – che, con la legge in commento, è chiamata a ricoprire compiti non soltanto di tutela ma anche di studio e di proposizione di strumenti orientati ad attivare i processi di emancipazione e di integrazione dei gruppi sinti e rom in Trentino.

All'art. 4, poi, è prevista l'istituzione delle «aree residenziali di comunità», che individuano nella famiglia allargata e nel capofamiglia i responsabili della gestione, dove ai legittimi occupanti viene chiesto il pagamento di un equo affitto e delle utenze. L'assegnazione dell'area avviene sulla base della capacità del nucleo familiare di farsi carico dei costi delle utenze e, anche, sulla base dell'impegno di almeno il 50% degli appartenenti al clan – salvo che almeno due di essi non svolgano già un lavoro dipendente o autonomo oppure siano in possesso dei requisiti per la pensione di anzianità o di vecchiaia – di accettare percorsi formativi e proposte di lavoro (la legge prevede infatti la possibilità per le comunità

di promuovere iniziative di scolarizzazione degli adulti, di attivare percorsi di inserimento lavorativo e di formazione professionale o riconversione professionale; la Provincia, inoltre, sostiene la nascita di cooperative che abbiano come finalità l'inserimento lavorativo dei sinti).

I nuclei familiari per accedere all'istituto dell'area residenziale di comunità devono avere il requisito di 10 anni di residenza in Trentino. L'art. 3 della legge, invece, disciplina le "aree di transito", che consistono in uno spazio dove i gruppi ancora nomadi che passano sul territorio trentino possono fermarsi in maniera dignitosa e controllata, ma che comunque deve essere anche limitata nel tempo («consiste in una superficie dove possono sostare, per un periodo massimo di 14 giorni continuativi e per non più di 30 giorni l'anno, i sinti e rom di passaggio non residenti in Trentino»).

#### Misure generali di applicazione della Crc (artt. 4, 42 e 44.6) (Strutture indipendenti di controllo)

**Regione Piemonte. Legge regionale 9 dicembre 2009, n. 31, *Istituzione del Garante regionale per l'infanzia e l'adolescenza*, pubblicata nel Bur Piemonte del 17 dicembre 2009, n. 50**

In Italia non è stata ancora istituita la figura del Garante nazionale dell'infanzia e dell'adolescenza, nonostante il nostro Paese abbia assunto in tal senso un impegno a livello internazionale con la sottoscrizione della Convenzione Onu sui diritti del fanciullo (firmata a New York il 20 novembre 1989 e ratificata con la legge 176/1991) e della Convenzione europea sull'esercizio dei diritti dei fanciulli (sottoscritta a Strasburgo il 25 gennaio 1996 e ratificata con la legge 77/2003).

Tuttavia, almeno a livello regionale, si deve registrare un vivo interesse per questa figura con numerose Regioni che hanno deciso di emanare una legge al fine di introdurre, nel proprio apparato, il Garante per l'infanzia e l'adolescenza (anche se, a oggi, non tutte hanno concretamente provveduto alla sua nomina) rispettando in questo modo, per quanto di loro compe-

tenza, gli impegni assunti con la firma delle convenzioni internazionali. Alle Regioni che avevano già approvato una legge istitutiva in merito, si è recentemente aggiunta anche la Regione Piemonte dove, con l'entrata in vigore della legge regionale n. 31 del 9 dicembre 2009, è stata istituita la figura del Garante regionale per l'infanzia e l'adolescenza a cui è affidato il compito – come testualmente indicato all'art. 1 – «di assicurare sul territorio regionale la piena attuazione dei diritti e degli interessi riconosciuti ai bambini e alle bambine, ai ragazzi e alle ragazze».

Le disposizioni contenute nella legge in commento disegnano il nuovo Garante con tratti simili – seppur con piccole e logiche differenze – a quanto precedentemente fatto dalle Regioni che già hanno istituito la medesima figura istituzionale: l'elezione è previsto che avvenga con votazione a scrutinio segreto scegliendo tra persone in possesso dei requisiti per l'elezione a consigliere regionale che abbiano anche una specifica competenza nel settore minorile. Specificatamente l'art. 7 richiede la laurea in discipline giuridiche o umanistiche; competenza giuridico-amministrativa in materie concernenti i diritti dei minori, le problematiche dell'età evolutiva e la famiglia; esperienza nel campo del sostegno all'infanzia, della prevenzione del disagio e dell'intervento sulla devianza minorile.

Le funzioni che gli sono affidate – e che svolge «in piena autonomia e con indipendenza di giudizio e valutazione» non essendo sottoposto ad «alcuna forma di controllo gerarchico e funzionale» (art. 1, co. 2) – sono molteplici e vanno dall'attività di vigilanza sui fenomeni di esclusione sociale e di discriminazione dei bambini e degli adolescenti, alla segnalazione all'Autorità giudiziaria di situazioni che richiedono interventi immediati, alla verifica, in collaborazione con il Corecom, della programmazione radiotelevisiva e della comunicazione a mezzo stampa al fine di segnalare eventuali trasgressioni alle Autorità delle comunicazioni.

Lo stanziamento previsto dalla legge n. 31 del 9 dicembre 2009 per l'istituzione del Garante è pari a 200.000 euro annui per il biennio 2010-2011 e, al termine del suo mandato, lo stesso Garante sarà eventualmente rieleggibile per una sola volta.

## HANNO SCRITTO IN QUESTO NUMERO

### VALTER BARUZZI

Pedagogista e pubblicista, collabora con urbanisti, architetti e ingegneri del traffico a progetti di urbanistica partecipata e mobilità sostenibile, occupandosi di infanzia e città, diritti e democrazia, analisi organizzativa e metodologie partecipative. Dal 1999 collabora con l'Associazione Camina (Città amiche dell'infanzia e dell'adolescenza), di cui è attualmente direttore scientifico.

### VALERIO BELOTTI

Docente di Politiche per l'infanzia e l'adolescenza all'Università degli studi di Padova. Attualmente è coordinatore scientifico del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza. Tra i suoi interessi rientrano la sociologia dell'infanzia e le tematiche del welfare secondo una prospettiva generazionale.

### DONATA BIANCHI

Ricercatrice presso l'Istituto degli Innocenti di Firenze. Consulente familiare, si occupa di politiche per la protezione dell'infanzia, con particolare attenzione ai temi della violenza. Collabora alle attività dell'European Network of National Observatories on Childhood (ChildONEurope), del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, dell'International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect e del Coordinamento italiano dei servizi contro il maltrattamento e l'abuso all'infanzia.

### ADRIANA CIAMPA

Dirigente al Ministero del lavoro e delle politiche sociali, si occupa di politiche per l'infanzia dal 2001. Rappresenta il Governo italiano in numerosi comitati tecnici a livello internazionale e comunitario con focus specifico sulle politiche e sui servizi per l'infanzia. È esperta del Gruppo consultivo ad hoc sui diritti del fanciullo e sui servizi sociali del Consiglio d'Europa.

### FABRIZIO COLAMARTINO

Critico cinematografico, dirige dal 2000 la rivista di critica cinematografica *FrameOnLine* e collabora con vari periodici tra i quali *Close Up* e *FilmMakers Magazine*. È consulente del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, per il quale cura l'area di documentazione filmografica.

### MARCO DALLA GASSA

Critico cinematografico, insegna Storia del cinema del Vicino ed Estremo Oriente all'Università Ca' Foscari di Venezia e Teoria e tecnica del linguaggio cinematografico all'Università di Trieste. Collabora con diversi enti di promozione e formazione cinematografica (tra cui Museo nazionale del cinema, Aiace Torino, Circuito Cinema di Venezia) e scrive per le riviste *Cineforum* e *Lo Straniero*; è consulente del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, per il quale cura l'area di documentazione filmografica.

### ALESSANDRA GERBO

Laureata in Scienze diplomatiche e internazionali, è specializzata in Diritti umani e intervento umanitario. Collabora dal 2008 con il Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza e alle attività dell'European Network of National Observatories on Childhood (ChildONEurope).

### BARBARA GUASTELLA

Giornalista, ha collaborato ad alcuni quotidiani e settimanali. Dal 2008 è redattrice del portale *minori.it* e collabora con l'Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica ex Indire di Firenze. Nel 2009 ha pubblicato il libro *Viaggio della memoria a Ebensee e Mauthausen*.

### ALLISON JAMES

Professoressa in Sociologia, dirige il Centre for the Study of Childhood and Youth presso l'Università di Sheffield (UK). È una delle massime esperte internazionali in sociologia e antropologia dell'infanzia. Tra le fondatrici del nuovo paradigma per lo studio sociale dell'infanzia, ha condotto numerose ricerche empiriche e teoriche sulle culture dei bambini.

### LORENA MILANA

Responsabile e coordinatrice delle attività promosse dall'Associazione Il melograno, Centro informazione maternità e nascita di Roma. È responsabile del progetto *Raggiungere gli irraggiungibili – Un sostegno sicuro quando nasce un bambino* in convenzione con il Comune di Roma.

### TESSA ONIDA

Laureata in Giurisprudenza presso l'Università degli Studi di Firenze, ha lavorato per l'Istituto per la documentazione giuridica del Consiglio nazionale delle ricerche (attualmente Ittig). Dal 2002 svolge attività di documentalista giuridica curando le rassegne e i commenti della normativa sulla tematica minorile per il Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza presso l'Istituto degli Innocenti di Firenze.

#### GINO PASSARINI

Funzionario della Regione Emilia-Romagna, si occupa di servizi per l'infanzia e diritti dei minori. Attualmente coordina il Gruppo tecnico per l'integrazione intersettoriale a sostegno delle politiche regionali per l'infanzia e l'adolescenza e svolge la funzione di esperto riguardo al progetto di cooperazione decentrata *Supporto in favore delle politiche minorili in Serbia*. Dall'anno accademico 2009-2010 è professore a contratto presso l'Università di Bologna per la conduzione del laboratorio I servizi per l'infanzia e l'adolescenza e i diritti delle giovani generazioni tra educazione e welfare in Emilia-Romagna.

#### PIER CESARE RIVOLTELLA

Professore ordinario di Didattica e tecnologia dell'istruzione presso l'Università Cattolica di Milano, dove dirige il Cremit (Centro di ricerca sull'educazione ai media, all'informazione e alla tecnologia). Presidente della Sirem (Società italiana di ricerca sull'educazione mediale), ne dirige la rivista *REM-Research in Education and media*. Membro di società scientifiche e del comitato scientifico di diverse riviste specializzate in Italia e all'estero, ha pubblicato numerosi volumi e articoli nell'ambito della *media education* e della *education technology*.

#### ROBERTA RUGGIERO

Giurista e dottore di ricerca in Promozione e tutela dei diritti dell'infanzia, è consulente dell'Istituto degli Innocenti di Firenze, collabora alle attività del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza e in qualità di coordinatore a quelle dell'European Network of National Observatories on Childhood (ChildONEurope). Ha svolto attività di ricerca presso l'Unicef Innocenti Research Centre sul fenomeno della tratta di esseri umani, e ha collaborato con l'International Organization for Migration (Iom) sulla condizione dei minori stranieri migranti non accompagnati. Ha collaborato con l'Università degli studi del Molise e attualmente con l'Università di Padova.

#### ARIANNA SAULINI

Laureata in Giurisprudenza, avvocato, a partire dalla tesi in diritto internazionale si è occupata di tutela dei diritti dell'infanzia. Responsabile Advocacy e Monitoraggio Italia per Save the Children Italia, dal 2000 coordina il network Gruppo CRC che elabora un rapporto annuale sull'attuazione della CRC in Italia, di cui è curatrice.

#### RAFFAELLA SCALISI

Psicologa, è socia fondatrice dell'Associazione Il melograno, Centro Informazione maternità e nascita di Roma. Da 35 anni lavora nel settore materno-infantile occupandosi di progettazione e realizzazione di servizi nel percorso nascita e di sostegno alla genitorialità. Ha pubblicato testi sulle tematiche della maternità ed è docente in corsi di formazione per operatori sociosanitari.

#### MORENA TARTARI

Psicologa e psicoterapeuta, svolge attività di ricerca in ambito sociologico con attenzione alle rappresentazioni sociali e mediatiche dell'infanzia e dell'adolescenza, alle culture professionali e alle pratiche organizzative e comunicative delle istituzioni che si occupano di bambini e adolescenti. È cultrice della materia per l'insegnamento di Politiche per l'infanzia e l'adolescenza presso la Facoltà di Scienze politiche dell'Università degli studi di Padova.

#### PIERPAOLO TRIANI

Professore associato di Didattica generale presso la Facoltà di Scienze della formazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, sede di Piacenza. Docente di Didattica generale, Metodologia del lavoro socioeducativo, Metodi e tecniche dell'intervento educativo con i minori, è membro dell'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza e direttore della rivista *Scuola e didattica*.



Il **Portale dell'infanzia e dell'adolescenza** è lo spazio web del Centro nazionale dedicato all'informazione sulla realtà dell'infanzia e dell'adolescenza e sulle iniziative che ne promuovono i diritti. Il portale propone notizie e approfondimenti, segnala eventi e dà ampio spazio a documenti, ricerche e progetti che promuovono il benessere delle nuove generazioni. Si sostiene così lo scambio di saperi ed esperienze, nella consapevolezza che una migliore informazione in questo campo favorisce l'aggregazione tra le istituzioni, gli operatori del settore, le associazioni di volontariato e le famiglie.

Sul portale sono consultabili i contenuti prodotti dal Centro nazionale e dall'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza: rapporti e relazioni, indagini, monitoraggi, tavole statistiche, banche dati, rassegne, progetti, pubblicazioni (tutte acquisibili in formato pdf).

Notizie e documenti sono organizzati anche per aree tematiche: Contesti e situazioni, Cultura, Educazione, Salute, Diritto, Politiche e servizi e sono rintracciabili sia tramite ricerca testuale libera, sia grazie al sistema di etichettatura che consente collegamenti trasversali determinati da tag e categorie.

### PER SEGNALARE INIZIATIVE E INVIARE MATERIALI E RAPPORTI

potete **CONTATTARE** la redazione del portale tramite mail a

**portale@minori.it**

o attraverso il numero verde **800 435 433**

Tra gli spazi tematici dedicati, l'**AREA 285** raccoglie le attività fatte per concretizzare questa legge e mette a disposizione i progetti e i relativi materiali riconosciuti come buone pratiche. Da qui è possibile consultare la nuova Banca dati progetti 285 delle Città riservatarie.

Per agevolare l'accesso degli utenti ai propri servizi e alle proprie risorse, il Centro nazionale ha attivato il numero verde gratuito **800 435 433**

Al numero verde risponde sempre la "storica" **segreteria del Centro nazionale** ed è possibile richiedere informazioni e pubblicazioni e mettersi in contatto con i diversi settori di attività.

**Che cosa pensano i bambini** della città in cui vivono, della loro scuola, degli interventi sul “bene pubblico” che gli adulti fanno e che incidono sulla loro vita quotidiana? Che cosa vogliono i bambini, come vivono le loro esperienze, com’è possibile creare le condizioni perché anche loro partecipino alle riflessioni e alle decisioni che li riguardano? Anche i più piccoli sono dei cittadini e quindi il loro punto di vista va tenuto in considerazione, ricercato e sostenuto. L’effettività del diritto dei bambini all’ascolto e alla partecipazione – in famiglia, a scuola, nella pratica sportiva, nell’associazionismo, nelle città, nei servizi di cura, nelle procedure giudiziarie e amministrative... – è un aspetto cruciale su cui misurare il gradiente di democrazia di una nazione. Mentre in diversi Paesi europei vengono realizzati interventi pubblici rivolti alla promozione e alla partecipazione sociale e comunitaria dei bambini, in Italia queste esperienze sono ancora circoscritte, rimangono patrimonio di piccole realtà locali e risultano invisibili ai più. Per questo, in questo numero si è voluto dare risalto all’importante e recente interpretazione dell’articolo 12 della Crc del 1989 da parte del Comitato Onu sui diritti dell’infanzia.

**Il Centro nazionale di documentazione** e analisi per l’infanzia e l’adolescenza si occupa di: raccolta e diffusione di normativa, dati statistici e pubblicazioni scientifiche; mappatura aggiornata dei servizi e delle risorse destinate all’infanzia a livello nazionale, regionale e locale; analisi della condizione dell’infanzia e valutazione dell’attuazione della legislazione; predisposizione degli schemi di rapporti e relazioni istituzionali. La gestione delle sue attività è affidata dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali e dal Dipartimento per le politiche della famiglia della Presidenza del consiglio dei ministri, in rapporto convenzionale, all’Istituto degli Innocenti di Firenze.

