



Questo numero di *Cittadini in crescita* offre un ampio spazio al tema degli interventi educativi rivolti ai bambini più piccoli. Perché investire sull'infanzia? Si parte così, nella sezione *Approfondimenti*, dall'analisi teorica sulla necessità e urgenza di politiche e risorse che favoriscano lo sviluppo e la crescita dell'individuo fin dalla tenera età, per continuare con un'analisi dei dati sullo stato dei servizi educativi (nidi e servizi integrativi) in Italia. L'approfondimento continua con la presentazione del disegno di legge per l'istituzione del ciclo educativo 0-6 e con le esperienze degli agrinido e delle fattorie didattiche. Nell'intervista a Brunella Casalini, la filosofa critica i rischi di un utilizzo strumentale delle neuroscienze che pongono in stretta connessione la relazione affettiva madre-neonato e i successivi sviluppi del bambino nella vita adulta. La sezione *Dalla parte dei "cittadini in crescita"* presenta l'importante lavoro di monitoraggio sulla Convenzione Onu sui diritti del fanciullo che annualmente predispose il network italiano Gruppo Crc. Segue il contributo sul sistema informativo della Regione Toscana sui minori fuori famiglia, la cui sperimentazione evidenzia importanti ricadute sul monitoraggio delle condizioni dell'infanzia. Nell'ottica dei progetti rivolti ai piccoli si colloca anche il percorso di consulenza con i centri di servizio sociale del Comune di Napoli. All'interno della sezione statistica, si pubblica una sintesi sulla ricerca campionaria sugli stili di vita dei bambini della Basilicata, realizzata nel 2013. Nell'ambito internazionale si presenta il network indipendente EU Alliance for Investing in Children, finalizzato allo scambio di competenze tra le più importanti organizzazioni europee impegnate nei diritti dell'infanzia. Tra gli eventi si segnalano il *Giffoni Experience*, uno dei più importanti festival italiani del cinema dedicato all'infanzia e all'adolescenza e la *Global Action Week*, quest'ultima edizione centrata sui bambini e bambine disabili e il loro accesso all'istruzione.

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.

Cittadini in crescita

Editoriale: Investire sull'infanzia ● *Perché investire nella prima infanzia* ● *Dal "Piano straordinario" a oggi* ● *Dal disegno di legge 1260 sullo "0-6" al progetto della "buona scuola"* ● *I bambini hanno bisogno di natura!* ● *Le fattorie didattiche e l'agrinido* ● *Il progetto sperimentale Agrinido della Regione Marche* ● *Intervista a Brunella Casalini* ● *Il lavoro di monitoraggio del Gruppo CRC sulla Convenzione Onu sui diritti del fanciullo* ● *I sistemi informativi su famiglie e minori: l'esperienza della Regione Toscana* ● *Un percorso di consulenza e supervisione con gli assistenti sociali del Comune di Napoli* ● *Esperienze e quotidianità delle bambine e dei bambini lucani* ● *EU Alliance for Investing in Children* ● *Global Action Week* ● *Giffoni Experience* ● *Rassegna normativa*



Dipartimento per le Politiche della Famiglia



Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali
Direzione Generale per l'inclusione e le politiche sociali



Cittadini in crescita

nuova serie, 2/2014

Pubblicazione registrata presso il Tribunale di Firenze il 15 maggio 2000 (n. 4965)

ISSN 1723-2562

Direttore responsabile Anna Maria Bertazzoni

Comitato di redazione Donata Bianchi, Adriana Ciampa, Luciana Saccone, Antonella Schena

Redazione Erika Bernacchi, Barbara Guastella, Cristina Mattiuzzo, Tessa Onida, Paola Senesi



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

Coordinamento editoriale Antonella Schena

Realizzazione editoriale Barbara Giovannini (progetto grafico), Silvia Pacchiarini (impaginazione), Paola Senesi (editing)

Supporto tecnico-organizzativo Maria Bortolotto

Stampa Tipolitografia Contini, Sesto Fiorentino – ottobre 2015

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.gov.it. La riproduzione è libera, con qualsiasi mezzo effettuata compresa la fotocopia, salvo citare la fonte.

www.minori.gov.it

Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza

Il **sito web** del Centro nazionale è dedicato all'informazione sulla realtà dell'infanzia e dell'adolescenza e sulle iniziative che ne promuovono i diritti. Il sito 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 sito 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 argomento, tipo di risorsa, titolo e indice alfabetico delle categorie. I materiali 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.gov.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.

Cittadini in crescita

nuova serie
2-2014

EDITORIALE

3 INVESTIRE SULL'INFANZIA

APPROFONDIMENTI

5 Perché investire nella prima infanzia?

Daniela Del Boca

11 Dal "Piano straordinario" a oggi: dati, tendenze e prospettive del sistema integrato dei servizi educativi per l'infanzia

Aldo Fortunati

20 Dal disegno di legge 1260 sullo "0-6" al progetto della "buona scuola"

Cristina Gabbiani

25 I bambini hanno bisogno di natura! Vecchi e nuovi contesti per educare all'aria aperta

Fabrizio Bertolino, Marta Angelotti

36 Le fattorie didattiche e l'agrinido: l'offerta educativa sostenibile

Stefania Pendezza

44 Progetto sperimentale *Agrinido*: servizi per la prima infanzia in aree e contesti rurali delle Marche

Cristina Martellini, Francesca Ciabotti

INTERVISTE

50 Neuroscienze e politiche rivolte alla prima infanzia: i rischi di un utilizzo strumentale

Intervista a Brunella Casalini a cura di *Erika Bernacchi*

DALLA PARTE DEI "CITTADINI IN CRESCITA"

58 Il Rapporto sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (CRC) in Italia: il lavoro di monitoraggio del Gruppo CRC

Arianna Saulini

62 I sistemi informativi su famiglie e minori: strumenti di conoscenza e programmazione di politiche e interventi

Lorella Baggiani, Roberto Ricciotti

66 Un percorso di consulenza e supervisione con gli assistenti sociali del Comune di Napoli

Francesca Galli, Marianna Giordano

STATISTICHE E INDAGINI

73 Esperienze e quotidianità delle bambine e dei bambini lucani

Rosa Di Gioia

INTERNAZIONALE

79 EU Alliance for Investing in Children: presentazione del network indipendente

Cristina Mattiuzzo

EVENTI

84 Global Action Week: settimana dedicata all'istruzione

Barbara Guastella

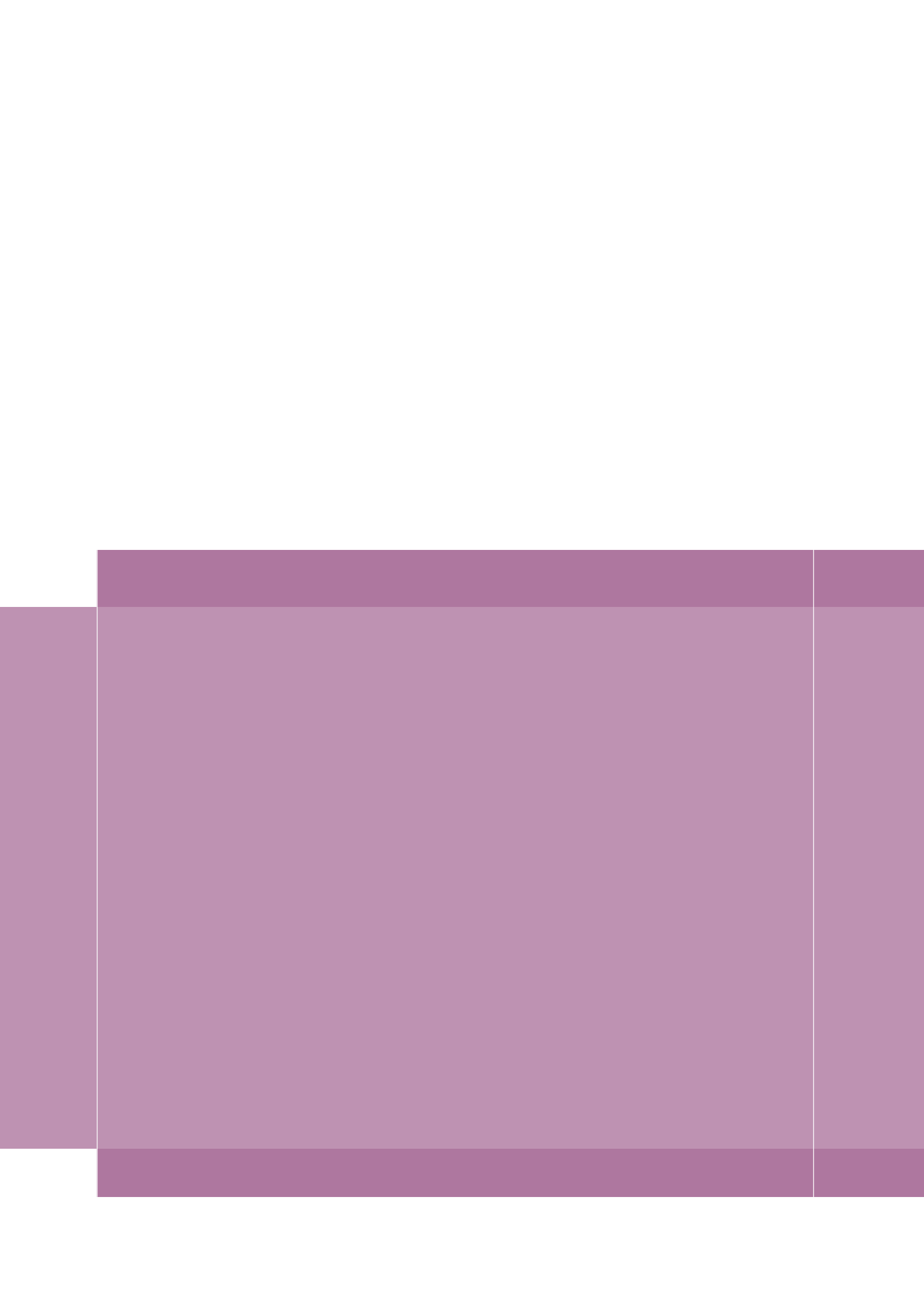
86 Giffoni Experience: rassegna internazionale di cinema per ragazzi

Barbara Guastella

88 RASSEGNA NORMATIVA a cura di *Tessa Onida*

Sommario





INVESTIRE sull'INFANZIA

In questo numero di *Cittadini in crescita* si è voluto dare spazio al tema degli interventi educativi rivolti ai bambini più piccoli. Si parte così dall'analisi teorica delle ragioni ed evidenze statistiche che sottostanno alla necessità e urgenza di politiche e risorse che favoriscano lo sviluppo e la crescita dell'individuo fin dalla tenera età, con un articolo di Daniela Del Boca che mostra come rispetto ai trend a livello europeo, gli standard italiani siano in alcuni casi ancora sotto la media sul fronte dei servizi, mentre siamo ai primi posti nella cura all'infanzia gestita dall'ambiente familiare.

È questo un dato qualitativo sicuramente rilevante, ma che, oltre a far emergere con maggior forza le carenze del sistema, presenta non pochi rischi, che l'autrice infatti sottolinea anche alla luce dei nuovi cambiamenti sociali, tra i quali la disponibilità in calo di nonni liberi da impegni professionali o volenterosi come in passato. Anche gli studi di settore mostrano come nel nostro Paese occorran ancora non pochi sforzi per dare al mondo dell'infanzia l'importanza

che esso merita nel panorama educativo generale: l'analisi dei dati presentati da Aldo Fortunati evidenzia che nonostante attraverso i servizi integrativi al nido e – soprattutto nel Mezzogiorno – grazie agli ingressi anticipati alla scuola dell'infanzia, venga di fatto coperto più di un terzo del fabbisogno dell'utenza, tuttavia molto resta ancora da fare per valorizzare appieno il desiderio di esplorazione, scoperta e crescita dei piccoli 0-3 anni. In questa prospettiva possono essere lette le iniziative legislative promosse da parlamentari sensibili al tema, come viene delineato nel contributo di Cristina Gabbiani dedicato a illustrare le nuove proposte di legge che mirano a istituire un sistema integrato per il ciclo educativo 0-6 anni, con una riforma più generale del sistema educativo d'istruzione che consideri anche i nidi d'infanzia parte integrante, a pieno titolo, dello stesso.

L'analisi dei servizi per bambini continua con l'approfondimento di una progettualità in divenire e diffusa localmente, che punta a portare bambini e adulti (dai genitori agli insegnanti) fuori dalle mura domestiche e scolastiche per un "ritorno alla natura": si tratta delle esperienze degli agrinido e delle fattorie didattiche. Negli articoli ospitati nella sezione dedicata, la Regione Marche descrive la rete di servizi per la prima infanzia così come si sta sviluppando nel territorio rurale all'interno del programma *Agricoltura sociale*, nell'ambito del quale l'azienda agricola è titolata ad avviare progetti di accoglienza per bambini, che siano connessi con l'attività agricola principale. È evidente l'intento esplicito dell'amministrazione regionale di sostenere e rafforzare questa sperimentazione nell'ottica sia di riqualificare il mondo rurale e agricolo, sia di far fronte a difficoltà di fornire servizi nelle zone montane.

Ma oltre a rispondere sicuramente a imminenti bisogni, legati anche a necessità finanziarie e di accesso, i servizi educativi nel contesto rurale hanno stimolato nuovi percorsi formativi, con benefici sui bambini e anche sugli adulti: stare all'aperto, respirare aria pulita, conoscere il mondo attraverso l'esperienza sensoriale diretta. Gli articoli degli esperti Fabrizio Bertolino, Marta Angelotti e Stefania Pendezza forniscono un quadro storico e attuale di tali esperienze in Europa e in casa nostra per meglio comprendere cosa si sta muovendo sul campo.

Segue l'intervista a Brunella Casalini, che critica i tentativi del neo-liberalismo di far gravare sui genitori, e soprattutto sulle madri, il peso del fallimento educativo della società contemporanea occidentale. In particolare la filosofa mette in discussione il nesso troppo automatico e stretto che le neuroscienze hanno posto tra la relazione affettiva madre-neonato e i successivi sviluppi del bambino nella vita adulta.

Per ritornare alle politiche educative, viene presentato in questo numero della rivista il Rapporto di monitoraggio sulla Convenzione sui diritti del fanciullo che annualmente elabora e diffonde il network italiano di associazioni e ong, coordinato da Save the Children Italia. Si tratta di un lavoro fondamentale e di grande utilità per tutti coloro che lavorano nella ricerca sociale sui bambini e nella valutazione degli interventi a livello operativo, poiché raccoglie dati, informazioni e leggi e, soprattutto, avanza proposte e raccomandazioni che spesso richiamano e addirittura anticipano quelle che il Comitato Onu sottopone al Governo.

Nell'ottica dei progetti rivolti ai piccoli, nella sezione *Dalla parte dei "cittadini in crescita"*, Francesca Galli e Marianna Giordano riportano i risultati di un percorso di consulenza avviato negli anni passati, e ancora aperto, con i centri di servizio sociale del Comune di Napoli. È un lavoro nel quale gli assistenti sociali hanno potuto condividere le difficoltà legate sia al sistema organizzativo di welfare più generale, sia in modo specifico ai loro profili professionali e alla casistica seguita.

All'interno della sezione statistica, si pubblica una sintesi, a cura di Rosa Di Gioia, sulla ricerca campionaria sugli stili di vita dei bambini della Basilicata, realizzata nel 2013 dall'Istituto degli Innocenti con la collaborazione dell'Ufficio scolastico regionale. Il contributo propone dei

confronti tra le risultanze di questa indagine e i dati su scala nazionale forniti dall'Istat. I bambini e i preadolescenti lucani, coinvolti nell'inchiesta, risultano per molti aspetti simili ai loro coetanei del resto d'Italia, sebbene in alcuni ambiti appaiano influenzati dalle culture tradizionali e familiari locali.

L'articolo di Lorella Baggiani e Roberto Ricciotti presenta invece lo sviluppo che stanno avendo i sistemi informativi della Regione Toscana, con importanti ricadute sul monitoraggio delle condizioni dell'infanzia, del quale si occupa il Centro regionale per l'infanzia e l'adolescenza. In particolare, si sottolineano i caratteri peculiari del nuovo sistema informativo sui minori in struttura (ASSO - ASMI), la cui sperimentazione, avviata da due anni, sta mostrando una buona risposta dal territorio.

Nel *fil rouge* di questo fascicolo di *Cittadini in crescita* – investire nell'infanzia – si situa anche la presentazione del network indipendente EU Alliance for Investing in Children: si tratta di un progetto a carattere temporaneo, volto a favorire lo scambio di competenze tra le più importanti organizzazioni impegnate nei diritti dell'infanzia nei diversi Paesi dell'Unione Europea al fine di consolidare lo sforzo dei governi a impegnare risorse economiche a favore dei bambini e adolescenti. In particolare la rete europea ha prodotto dei testi guida per ottimizzare la fruibilità di tutte le opportunità offerte dall'Unione sul fronte dell'infanzia: dagli appuntamenti cruciali ai quali partecipare attraverso l'attività di advocacy, all'utilizzo dei fondi e dei finanziamenti europei specifici.

In chiusura, troviamo alcuni eventi significativi del periodo. Uno è il *Giffoni Experience*, uno dei più importanti festival italiani del cinema dedicato all'infanzia e all'adolescenza, che da anni si distingue nel panorama cinematografico per l'apertura verso i più giovani (dai 3 anni in su), che vi prendono parte sia nella veste di giurati che come registi. Viene poi presentata la *Global Action Week*, una manifestazione internazionale annuale che mira a sensibilizzare governi e società civile sul tema dell'educazione: nel 2014 il fulcro della campagna sono stati i bambini e bambine disabili e il loro accesso all'istruzione, che varia molto nei diversi Stati. Per finire, la consueta rassegna normativa sulle leggi più importanti emanate a livello europeo, nazionale e regionale da maggio ad agosto 2014.

Perché INVESTIRE nella prima INFANZIA?

Daniela Del Boca

Introduzione

Secondo l'importante e innovativo approccio di James Heckman (premio Nobel per l'Economia 2000), l'investimento delle famiglie e del sistema scolastico nel capitale umano dei bambini è cruciale già nei primissimi anni di vita (tra i più importanti Heckman *et al.*, 2010, Carneiro, Heckman, 2003). L'investimento è costituito da input dei genitori (tempo e reddito), ma anche da input del sistema scolastico (insegnanti, compagni di scuola, risorse).

Gli investimenti nella primissima infanzia influenzano gli esiti nel corso della vita, le performance scolastiche, i guadagni sul mercato del lavoro e possono contribuire a ridurre le disuguaglianze. Queste ultime, infatti, si formano già nella primissima età in quanto i bambini che vivono in contesti disagiati hanno accesso a meno risorse, in termini di tempo e reddito da parte delle famiglie e quindi hanno meno opportunità di sviluppo del proprio capitale umano negli anni seguenti, rispetto ai coetanei. In questa ottica, un investimento da parte dello Stato a favore della prima infanzia viene anche giustificato da un punto di vista redistributivo. Negli ultimi anni un importante dibattito in varie discipline ha messo in relazione il declino della performance scolastica dei giovani di molti Paesi avanzati (tra cui l'Italia e gli Stati Uniti) con il carattere insufficiente e tardivo degli investimenti in capitale umano (sia pubblici che privati).

In particolare, l'analisi dei costi e dei benefici dell'investimento in capitale umano in diverse fasce d'età mostra come l'investimento nei

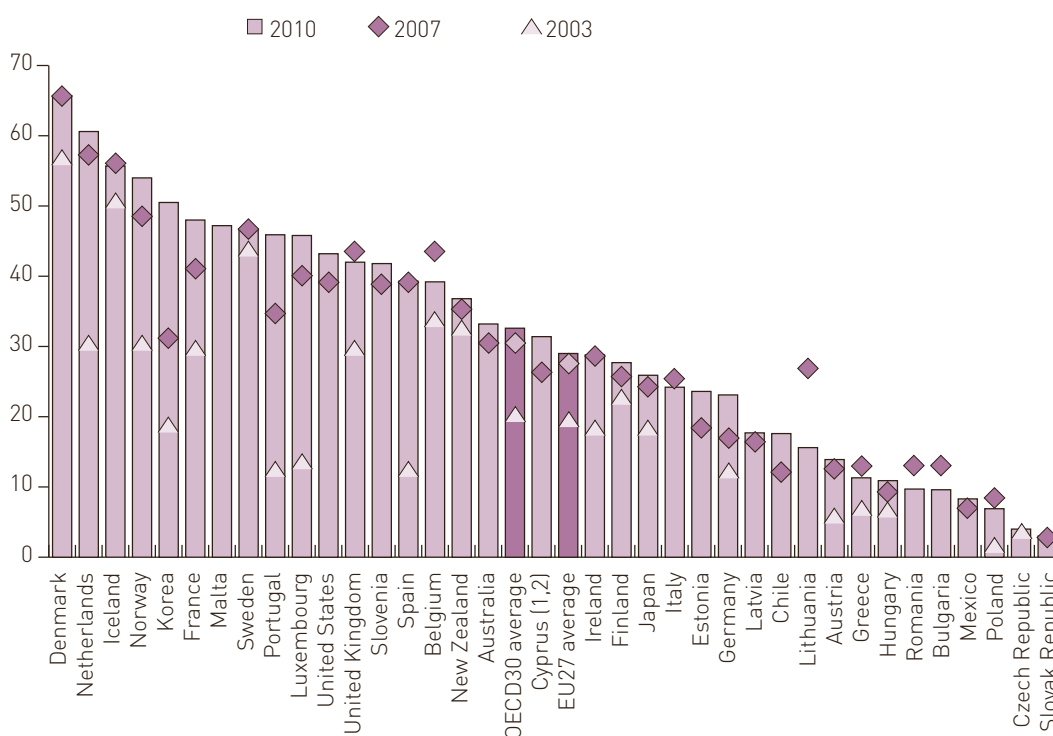
primi anni di vita abbia rendimenti più elevati rispetto a investimenti fatti più tardi. Più a lungo si aspetta a intervenire più costoso diventa rimediare a esiti scolastici o comportamentali negativi. Da un lato, quindi, gli investimenti nel periodo prescolare hanno costi inferiori, perché non devono modificare situazioni problematiche già avvenute e consolidate, cioè non includono gli alti costi dei "rimedi" e i loro incerti risultati. Dall'altro questi investimenti sono più efficaci, sia perché le capacità individuali sono più malleabili nei primi anni di vita, sia perché possono avere un effetto di lungo termine i cui risultati si cumulano nel tempo, possibilità preclusa agli investimenti fatti in età più avanzate.

Nonostante la crescente attenzione degli studiosi e dei *policy makers*, l'investimento nella prima infanzia (e in particolare l'offerta di servizi per la primissima infanzia) è ancora molto diverso da Paese a Paese. Italia, Germania e Grecia sono tra i Paesi dove un numero minore di bambini frequenta il nido, mentre Danimarca, Norvegia e Olanda sono tra le prime.

In termini di spesa, l'investimento pubblico in Italia è più basso sia nel confronto europeo che nel confronto con altre classi di età. La spesa per i bambini nella fascia di età 0-2 è del 25% inferiore a quella dei Paesi Ocse ed è la metà della spesa per le classi di età 6-11 e 12-16.

Quali sono le caratteristiche dei servizi per la prima infanzia che hanno effetti più importanti sugli esiti cognitivi e non cognitivi? Mentre negli Stati Uniti e nel Regno Unito gli studi sull'effetto del nido riguardano soprattutto i costi e la qualità dei nidi, dal momento che il

Grafico 1 - Frequenza nido 0-2 in vari Paesi OCDE (2003, 2007 e 2010)



Fonte OCDE Family data base 2013 <http://www.oecd.org/els/family/database.htm>

sistema è prevalentemente privato e la qualità è molto eterogenea, nei Paesi europei gli studi hanno come focus soprattutto l'accessibilità in quanto l'offerta di nidi è prevalentemente pubblica e la qualità è molto più omogenea. Il problema di molti Paesi europei è che l'offerta di nidi pubblici appare comunque "razionata", cioè ci sono più domande che nidi disponibili. I Paesi che più generosamente sostengono le rette delle famiglie sono la Svezia, Danimarca, la Norvegia, la Francia (Del Boca, Locatelli, Vuri, 2005; Del Boca, Vuri, 2007).

La qualità dei servizi per la prima infanzia è una caratteristica cruciale, ma difficile da studiare e "osservare". Per esempio il rapporto personale/bambino, livelli di istruzione degli insegnanti, spazio, giocattoli, libri sono osservabili, ma altre caratteristiche non lo sono, come l'entusiasmo degli educatori e la loro capacità di comunicare, che sono molto importanti per lo sviluppo dei bambini e la fiducia dei genitori (Blau, 1991, 1999). In questo breve studio ci concentriamo sulla accessibilità al nido e i risultati degli studi che hanno analizzato i suoi effetti sul capitale umano dei bambini.

Nel primo paragrafo si confrontano i risultati delle analisi dell'accessibilità al nido in alcuni

Paesi europei (Germania, Francia, Norvegia e Spagna). Nei paragrafi che seguono si esamina il caso italiano descrivendo gli investimenti pubblici nella prima infanzia e i risultati di ricerche recenti sugli effetti sugli esiti cognitivi dei bambini. Infine, l'ultimo paragrafo contiene brevi conclusioni.

Analisi su alcuni Paesi europei

In questa sezione esaminiamo la letteratura sull'impatto dell'accesso al nido in alcuni studi che analizzano dati di vari Paesi europei. Il caso tedesco ha molte simiglianze con il caso italiano: è caratterizzato da una bassa accessibilità al nido e da significative differenze di disponibilità di nidi tra le varie regioni con forti evidenze di "razionamento". Felfe e Lalive (2012) hanno analizzato i dati tedeschi e mostrano che la disponibilità di nidi ha un effetto significativo sugli esiti cognitivi nel breve periodo. I risultati mostrano che i bambini che traggono maggior beneficio dall'accesso provengono da famiglie con meno istruzione e minor reddito.

Anche in Spagna l'accesso al nido è molto basso. Uno studio recente ha analizzato gli effetti di una recente riforma dei nidi che ha incremen-

tato l'offerta di nidi pubblici per i bambini di 3 anni. Questa riforma ha avuto effetti positivi sugli esiti cognitivi osservabili a 15 anni (dati Pisa 2003, 2006 e 2009) in particolare mostrano un significativo aumento nei punteggi scolastici in lettura e matematica. Anche in questo caso, l'effetto è maggiore per i bambini che provengono da famiglie con genitori meno istruiti (Felfe *et al.*, 2012).

Anche in Paesi come la Francia, dove l'offerta di nidi pubblici è molto diffusa, ci sono degli effetti derivanti dalla variazione della durata della frequenza al nido. Dumas e Lefranc (2010) hanno analizzato l'impatto della durata dell'esperienza di frequentare il nido per 2-3 anni rispetto a solo 1 anno, e mostrano che un anno in più ha un impatto positivo anche sui salari una volta raggiunta la vita adulta.

In Norvegia, dove, come abbiamo mostrato, l'offerta di nidi è da tempo molto ampia e diffusa, sono stati studiati effetti positivi delle più

della classe, il rapporto insegnanti-bambini, il numero di metri quadri disponibili per bambino, la qualifica professionale o il livello di istruzione necessario per gli educatori, le regole di sicurezza imposte. Altri aspetti meno strutturali riguardano invece l'interazione del gruppo stesso, quindi il tipo di attività svolte, la diversificazione delle attività, l'interazione tra bambini e l'interazione dei bambini con gli insegnanti. Infine, gli aspetti contestuali sono quelli di ambiente in senso lato, ossia la cura a casa rispetto alla cura all'asilo. È difficile misurare e confrontare il complesso di questi aspetti data l'eterogeneità del contesto europeo e la difficile traduzione di esperienze pedagogiche in numeri. Gli studi che hanno cercato di valutare questi elementi hanno fatto riferimento prevalentemente ai dati sugli aspetti strutturali. Meulders *et al.* (2006) hanno stilato una classifica della qualità dei nidi che usa come strumenti di classificazione il rapporto

In Italia, l'investimento pubblico nei bambini nella prima fase del ciclo di vita è più basso sia nel confronto europeo che nel confronto con altre classi di età. L'offerta di nidi pubblici è tra le più basse d'Europa: solo il 17% dei bambini sotto i 3 anni ha un posto al nido contro il 35-55% della Francia e dei Paesi nordici.

importanti riforme. Havnes e Mogstad (2010 e 2011) analizzano l'impatto di una riforma avvenuta tra gli anni '70 e '80 che ha aumentato in modo significativo la disponibilità di nidi. La maggior disponibilità dei nidi, che si è determinata come risultato delle riforme, ha avuto un impatto sugli esiti cognitivi sia come durata degli anni complessivi di istruzione conseguiti che come probabilità di frequenza all'università e sui salari una volta adulti. Anche in questo caso, l'impatto è molto più forte per le famiglie meno istruite e più svantaggiate.

Oltre alla disponibilità di posti-nido è importante la loro qualità. In genere, gli esperti con il termine "qualità" indicano tutti quegli aspetti che contribuiscono allo sviluppo sociale, cognitivo ed emozionale del bambino. Si distinguono aspetti strutturali, di processo e contestuali. I primi riguardano quei fattori ambientali su cui i governi possono decidere: la dimensione

insegnanti/bambini. La media europea si aggira per i più piccoli da un minimo di 3 bambini per insegnante a un massimo di 6,4. Le graduatorie mettono l'Italia all'ottavo posto per qualità del servizio: per esempio, mentre in Danimarca ci sono 3 bambini per insegnante, in Italia il rapporto è il doppio. La situazione è diversa per quanto riguarda la classe d'età 3-5, dove l'Italia è più in alto nella classifica con 12,5 bambini per insegnante.

L'investimento nella prima infanzia in Italia

In Italia, il dibattito economico sull'importanza delle politiche educative nella prima infanzia è stato trascurato fino a pochissimo tempo fa. Il problema sembrerebbe in apparenza meno cruciale che in altri Paesi. Da un lato c'è una più bassa proporzione di madri che lavorano, dall'altro c'è un più basso tasso di natalità. Inoltre l'aiuto dei nonni è

Un altro “sostituto” del tempo delle madri occupate sono i nonni. Diversamente dai servizi formali all’infanzia, l’aiuto dei nonni è flessibile per durata e per orari. Inoltre, essi offrono servizi a costo zero.

molto più diffuso che altrove, dovuto anche alla maggior vicinanza genitori-figli adulti. Questo implicherebbe che ogni famiglia ha più tempo e un numero minore di figli su cui investire. Potremmo aspettarci dunque maggiori investimenti e migliori risultati dei bambini a scuola? In realtà, i ragazzi italiani ottengono risultati peggiori dei loro coetanei in altri Paesi industrializzati (Pisa-Ocse) con grandi differenze tra le regioni. Per esplorare meglio questo puzzle apparente è necessario tenere in considerazione tre elementi. In primo luogo, le donne che non lavorano in Italia (circa 53% delle donne) hanno in media minori disponibilità monetarie da spendere per i loro figli, e quindi anche meno risorse per l’investimento nel loro capitale umano (scuola, doposcuola, altre attività formative). In secondo luogo, la maggior parte delle donne che in Italia non lavora possiede un livello di scolarizzazione nettamente inferiore rispetto alle donne che lavorano, e di conseguenza i loro input di tempo dedicati ai figli potrebbero avere impatti inferiori sugli esiti cognitivi. In terzo luogo, è probabile che le capacità cognitive dei bambini dipendano non solo dalla quantità di investimenti (monetari e di tempo) dei genitori, ma anche dalla qualità degli input che i genitori scelgono come sostituti durante la loro assenza nell’orario di lavoro. In Italia, l’investimento pubblico nei bambini nella prima fase del ciclo di vita è più basso sia nel confronto europeo che nel confronto con altre classi di età. L’offerta di nidi pubblici è tra le più basse d’Europa: solo il 17% dei bambini sotto i 3 anni ha un posto al nido contro il 35-55% della Francia e dei Paesi nordici. Fino a oggi, nella letteratura economica, il ruolo dell’accesso nido è stato analizzato solo come strumento di conciliazione famiglia-lavoro. Al-

cuni studi hanno riscontrato un effetto positivo della disponibilità di nidi sulla probabilità di lavoro delle mamme. Un incremento del numero dei nidi del 10% aumenta la probabilità di lavorare delle donne più istruite del 7% e del 14% per le meno istruite (Del Boca, Pasqua, Pronzato, 2009). Infatti nelle regioni dove l’offerta di nidi è cresciuta di più (Emilia-Romagna e Toscana), anche l’occupazione femminile è al di sopra della media italiana.

Risultati di ricerche su dati italiani

Solo a partire dagli ultimi anni è possibile studiare anche l’effetto educativo del nido e confrontarlo con l’impatto sull’occupazione delle mamme, usando nuovi dati da poco disponibili. Sono due ruoli ambedue molto importanti e ambedue devono essere considerati. Dal 2009 in poi sono disponibili i dati Invalsi che consentono di stimare effetti di breve periodo (voti alle elementari) della frequenza del nido, mentre per il 2008 sono disponibili i dati Isfol-Plus che consentono di stimare effetti di medio-lungo periodo su voti al liceo e all’università.

L’Istituto nazionale valutazione sistema scolastico ha svolto una valutazione della performance scolastica (punteggi in Italiano e Matematica) e ha raccolto dati su genere e cittadinanza dei bambini, lavoro e istruzione dei genitori. In un nostro recente lavoro abbiamo analizzato l’impatto della disponibilità di nidi sulla probabilità che la madre sia occupata e sui punteggi in Italiano e Matematica dei bambini in seconda elementare (Brilli, Del Boca, Pronzato, 2015). I nostri risultati mostrano una relazione positiva tra offerta di nidi, probabilità di lavoro delle madri ed esiti cognitivi dei bambini alle elementari in Italiano. Questo effetto è maggiore per i bambini che vengono da contesti svantaggiati (basso livello di istruzione) confermando i risultati degli studi di altri Paesi europei (Del Boca, Pasqua, Pronzato, 2009) e le tesi dell’approccio del capitale umano di Heckman.

I dati Isfol-Plus (2008) riguardano percorsi di studio ed esiti sul mercato del lavoro di un campione di giovani in Italia. Inoltre contengono informazioni retrospettive sulla frequenza al nido e alla scuola materna e il lavoro delle mamme. Dall’analisi di questi dati (Del Boca, Pasqua, Suardi, 2013), emerge un effetto positivo della frequenza al nido sui voti alle medie

Gli studi sull'Italia confermano i risultati riportati per altri Paesi: emerge che andare al nido è correlato positivamente con risultati scolastici migliori, specie nei contesti svantaggiati.

che compensa l'effetto negativo del lavoro delle mamme quando i bambini erano piccoli. Un altro "sostituto" del tempo delle madri occupate sono i nonni. Diversamente dai servizi formali all'infanzia, l'aiuto dei nonni è flessibile per durata e per orari. Inoltre, essi offrono servizi a costo zero. Come mostra una ricerca di Keck e Saraceno (2008) nel nostro Paese la vera condivisione della cura dei figli piccoli avviene con i nonni. Questo non dipende da una particolare maggiore disponibilità numerica di nonni rispetto agli altri Paesi, ma dalla grande vicinanza geografica tra le famiglie giovani e i loro genitori e dalla disponibilità dei nonni, e in particolare delle nonne, ad aiutare nella cura dei piccoli. Come si vede dalla tabella 1, la proporzione di nonni che in Italia si occupa dei nipoti tutti i giorni è intorno al 31% e il 47% se ne occupa una volta alla settimana, valori più elevati che altrove.

Tabella 1 - Impiego del tempo dei nonni nella cura dei nipoti

Paese	Giornaliero (%)	Settimanale (%)
Austria	14,6	35,6
Germania	15,0	43,2
Svezia	2,9	21,4
Olanda	2,3	42,9
Spagna	24,3	37,5
Italia	33,1	47,6
Francia	9,4	29,7
Danimarca	1,6	22,0
Grecia	28,0	48,9
N	3.521	

Fonte: Hank, Huber, 2009, dati Share, 2004.

Il sistema di aiuti familiari, in Italia, favorendo in modo significativo la conciliazione del lavoro con le responsabilità di cura verso i figli, rende meno vincolate le scelte di lavoro e di fecondità. I risultati ottenuti dai nostri studi condotti sui dati Echn (European Community Household Panel) mostrano che nelle famiglie

dove i nonni convivono con la coppia, le donne lavorano di più e hanno più figli (Del Boca, Pasqua, Pronzato, 2009).

Nel prossimo futuro tuttavia i nonni in grado di curare i nipoti a tempo pieno potrebbero diminuire, perché potrebbe cambiare la disponibilità delle nuove generazioni dei nonni. Ciò a nostro avviso potrebbe determinare vari cambiamenti: da un lato un cambiamento del modello culturale per cui potrebbe aumentare la fiducia nelle istituzioni e nei servizi, dall'altro una maggiore propensione al lavoro delle donne di cinquant'anni e oltre (anche per gli effetti delle riforme previdenziali che tendono a innalzare l'età della pensione per entrambi i generi), una maggiore mobilità lavorativa delle giovani generazioni specie quelle istruite che potrebbe ridurre la prossimità geografica tra le generazioni. È ovviamente difficile dire a priori se l'utilizzo del tempo dei nonni, conveniente perché a costo zero, abbia anche valenze positive sullo sviluppo dei bambini.

Quali sono gli input dati dai nonni ai nipoti? Una ricerca recente su dati Millenium Survey Cohort analizza i risultati a 3, 5 e 7 anni di diversi test: sullo sviluppo delle capacità di base (riconoscere i colori, le lettere, le dimensioni, le forme), la conoscenza del vocabolario (dare un nome agli oggetti), abilità nella soluzione di problemi, nella costruzione, nella lettura e nell'aritmetica. I risultati mostrano che i bambini accuditi da piccoli dai nonni hanno dato migliori risultati nel test del vocabolario, ma hanno dato risultati peggiori negli altri test, dalla capacità di applicarsi e risolvere i problemi, alla familiarità con i numeri (Del Boca, Piazzalunga, Pronzato, 2014). Inoltre ci sono grosse differenze a seconda della classe sociale. L'effetto positivo dell'accudimento dei nonni sul vocabolario è significativo solo nelle famiglie con redditi e istruzione più elevati. L'effetto positivo del nido sugli altri test invece è molto più forte per i bambini provenienti da famiglie con redditi e livelli di istruzione più bassi.

Conclusioni

In questo contributo abbiamo discusso sia le ipotesi teoriche dell'approccio dell'investimento in capitale umano nella prima infanzia che i risultati empirici di vari studi riguardanti Paesi europei e Italia. Con la crescita della partecipazione al lavoro delle mamme è diminuito il tempo dedicato ai figli ed è cresciuto (anche se in misura diversa da Paese a Paese) l'utilizzo di servizi pubblici e privati per la cura della prima infanzia. La maggior parte dei risultati che riguardano gli effetti della frequenza al nido pubblico sugli esiti cognitivi dei bambini sono coerenti con le ipotesi teoriche del capitale umano e cioè riportano una correlazione positiva tra frequenza a nidi pubblici e risultati scolastici dei bambini negli anni seguenti. La maggior parte

degli studi qui riportati e discussi confermano anche l'importanza del ruolo dei nidi nella compensazione delle ineguaglianze iniziali tra bambini di famiglie con diverse risorse.

Gli studi sull'Italia confermano i risultati riportati per altri Paesi: emerge che andare al nido è correlato positivamente con risultati scolastici migliori, specie nei contesti svantaggiati. I dati sull'Italia sono tuttavia ancora molto limitati e non consentono di stimare gli effetti "causali" della frequenza al nido. Sono infatti necessari dati panel come il Millenium Cohort (Regno Unito) e i dati Psid (Panel Study on Income Dynamics - Usa) che permettono di osservare gli investimenti nei bambini in varie fasi del ciclo vitale e quindi determinarne le conseguenze negli anni successivi.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Blau, D.M. (1991), *The quality of child care: an economic perspective*, in David M. Blau (ed.), *The economics of child care*, New York, Russell Sage.
- (1999), *The effect of child care characteristics on child development*, in «The Journal of Human Resources», 34(4), p. 786-822
- Brilli, Y., Del Boca, D., Pronzato, C. (2015), *Does child care availability play a role in maternal employment and children's development? Evidence from Italy*, Family and Societies Working paper series, 31, <http://www.familiesandsocieties.eu/wp-content/uploads/2015/02/WP31BrilliEtAl2015.pdf>.
- Carneiro, P., Heckman, J. (2003), *Human capital policy*, Cambridge (MA), NBER working papers 9495
- Meulder, D., De Henau, J., O'Dorchai, S.P. (2006), *The childcare triad? indicators assessing three fields of child policies towards working mothers in the EU-15*, ULB Institutional Repository 2013/7724, ULB - Université Libre de Bruxelles.
- Del Boca, D., Locatelli, M., Vuri, D. (2005), *Child-care choices by working mothers: the case of Italy*, in «Review of economics of the household», 3(4), p. 453-477.
- Del Boca, D., Pasqua, S., Pronzato, C. (2009), *Motherhood and market work decisions in institutional context: a European perspective*, Oxford Economic Papers, 61 (suppl. 1), p. i147-i171.
- Del Boca, D., Pasqua, P., Suardi S., (2013), *Child-care family characteristics and child achievements in school*, Child working paper 2013.
- Del Boca, D., Piazzalunga, D. Pronzato, C. (2014), *Early child care and child outcomes: the role of grandparents*, FamilyAndSocieties Working paper series, 20, <http://www.familiesandsocieties.eu/wp-content/uploads/2014/09/WP20DelBocaEtAl2014.pdf>.
- Del Boca, D., Vuri, D. (2007), *The mismatch between employment and child care in Italy: the impact of rationing*, in «Journal of population economics», 20(4), p. 805-832.
- Dumas, C., Lefranc, A. (2010), *Early schooling and later outcomes: evidence from pre school extension in France*, Thema Working Paper n. 2010-07.
- Felfe, C., Lalive, R. (2012), *Early child care and child development: for whom it works and why*, IZA Discussion Paper N. 7100, Institute for the Study of Labor.
- Felfe, C., Nollenberger, N., Rodriguez-Planas, N. (2012), *Can't buy mommy's love? universal child care and children's long-term cognitive development*, IZA Discussion Paper N. 7053, Institute for the Study of Labor.
- Hank, K., Buber, I., (2009), *Grandparents caring for their grandchildren: findings from the 2004 survey on health, ageing and retirement in Europe*, in «Journal of family issues» 30(1), p. 53-73.
- Havnes, T., Mogstad, M. (2010), *Is universal childcare leveling the playing field? evidence from non-linear difference-in-differences*, Cesifo WP No. 4014.
- (2011), *No child left behind: universal childcare and children's long-run outcomes*, in «American economic journal», 3, p. 97-129.
- Heckman, J.J., et al. (2010), *The rate of return of The High/Scope Perry Preschool Program*, in «Journal of Public Economics», 94, p. 114-128.
- Keck, W., Saraceno, C. (2008), *Grandchildhood in Germany and Italy: An exploration*, in Arnlaug, L., Saraceno, C. (eds.), *Childhood: changing contexts: comparative social research*, vol. 25, Biggleswade, UK, Emerald, p. 133-163.

Dal "PIANO STRAORDINARIO" A OGGI

DATI, TENDENZE E PROSPETTIVE DEL SISTEMA INTEGRATO DEI SERVIZI EDUCATIVI PER L'INFANZIA



Aldo Fortunati

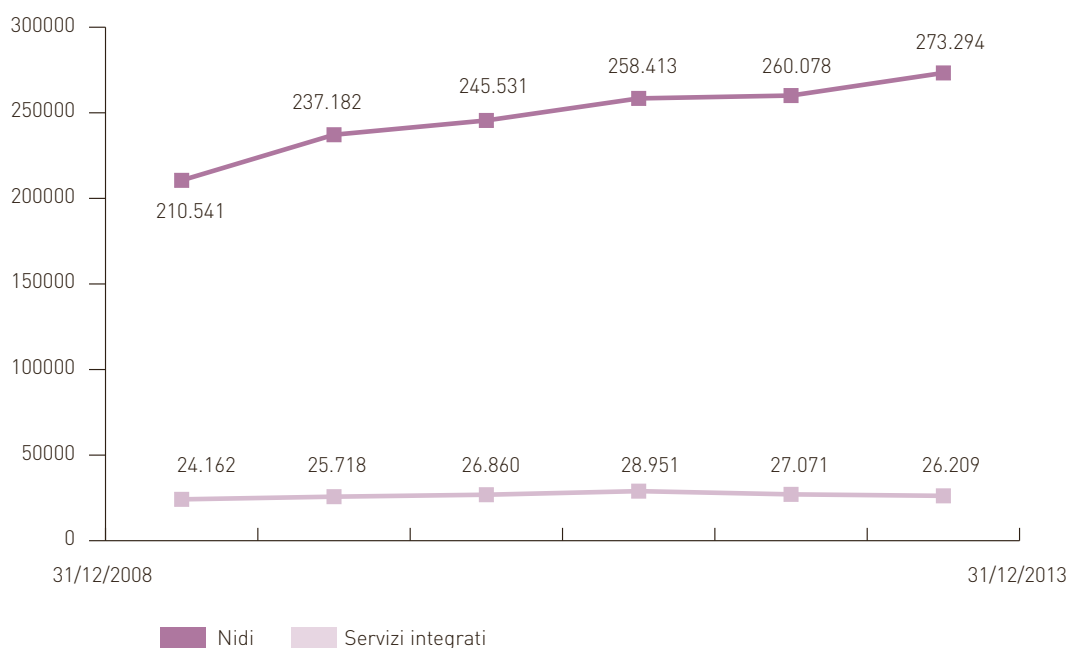
I nidi e i servizi educativi integrativi nelle attività di monitoraggio

Dall'analisi dei dati raccolti nel tempo¹, possono essere enunciate alcune linee di tendenza delle serie evolutive degli ultimi anni e vogliamo, in via preliminare, segnalare quelle che sembrano maggiormente rilevanti.

Il sistema dei servizi – come ben visibile nel grafico 1 – cresce consistentemente nella sua dimensione (da 234.703 posti al 31/12/2008 a 299.503 al 31/12/2013, per una percentuale di copertura che passa dal 14,8% al 21,0%). Il nido, in questo quadro, rappresenta la tipologia di servizio nel quale si concentra mag-

giormente l'interesse delle famiglie e anche la dimensione di sviluppo del sistema dei servizi nel tempo (i posti nelle unità di offerta di nido crescono da 210.541 al 31/12/2008 a 273.294 al 31/12/2013, con un corrispondente incremento della percentuale di copertura dal 12,5% al 19,1%). I servizi integrativi sono protagonisti, invece, di uno sviluppo più contenuto, poiché i posti nelle unità di offerta di servizi educativi integrativi passano da 24.162 a 26.209, con una percentuale di copertura che cresce nell'arco temporale complessivamente considerato molto lievemente – dall'1,4% all'1,9%.

Grafico 1 - Posti nelle unità di offerta di nido e servizi integrativi, andamento dal 31/12/2008 al 31/12/2013

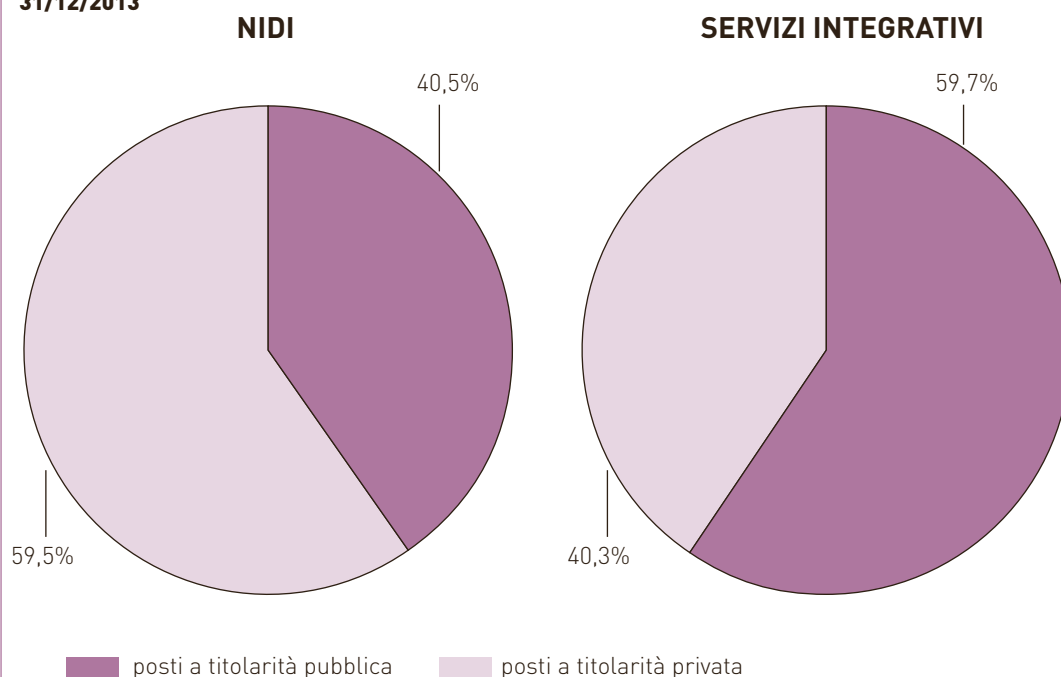


¹ Il testo integrale del rapporto sullo stato dei servizi al 31/12/2013 è consultabile nel sito del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza – www.minori.gov.it – al link <http://www.minori.it/piano-straordinario-nidi/rapporti-di-monitoraggio>

La relazione tra pubblico e privato – come rappresentato nel grafico 2 – si conferma come elemento fortemente caratteristico sia nello sviluppo che nella caratterizzazione del sistema dell’offerta, almeno da due punti di vista: 1) i servizi con titolarità privata rappresentano una percentuale significativa e crescente nel sistema, ma sebbene nel caso della tipologia del nido le unità di offerta a titolarità pubblica sono solo il 42,5%, la stessa percentuale sale fino a ben il 59,5% se si considerano i posti resi disponibili nelle medesime unità di offerta rispetto a tutti i posti offerti dal sistema; 2) analogamente, nel caso dei servizi integrativi le unità di offerta a

titolarità pubblica sono solamente il 24,6%, ma la percentuale sale al 40,3% se si considerano i posti resi disponibili nelle medesime unità di offerta rispetto a tutti i posti offerti dal sistema. Se ne deriva agevolmente che i servizi a titolarità pubblica concentrano la loro maggiore rilevanza sul nido, cioè sulla tipologia largamente più centrale nel sistema integrato dell’offerta, utilizzando unità d’offerta caratterizzate da una potenzialità ricettiva media ben superiore a quella dei servizi a titolarità privata, la cui maggiore rilevanza si esprime soprattutto con riferimento alle tipologie dei servizi integrativi.

Grafico 2 - Distribuzione dei posti pubblici e privati rispettivamente nei nidi e nei servizi integrativi al 31/12/2013



Si mantiene costante l’orientamento alla crescita della percentuale dei posti dei servizi privati accreditati e convenzionati con i comuni, dato che il suo valore, con riferimento ai dati offerti dalle regioni che ne dispongono, passa dal 27,2% registrato lo scorso anno con riferimento all’intero sistema dell’offerta, al più importante valore del 49,6% registrato nell’ultimo anno con riferimento all’offerta dei nidi d’infanzia. La diversa distribuzione territoriale dell’offerta di servizi nel Paese – ben rilevabile nella lettura della tavola 1 – continua a essere un tratto caratteristico e critico della situazione italiana.

[...] i servizi a titolarità pubblica concentrano la loro maggiore rilevanza sul nido [...] utilizzando unità d’offerta caratterizzate da una potenzialità ricettiva media ben superiore a quella dei servizi a titolarità privata

Tavola 1 - Tasso di copertura² nei servizi educativi che accolgono bambini 0-2. Anno 2013 - dati sugli utenti nei nidi e nei servizi integrativi e sugli accessi anticipati nelle scuole dell'infanzia al 31/12/2013 su popolazione di 0-2 anni

	Utenti/posti			[%]
	nidi d'infanzia	servizi integrativi	anticipi	
Piemonte	22,4	3,6	3,5	29,5
Valle d'Aosta	23,1	9,5	0,0	32,6
Lombardia(a)	22,2	1,2	3,0	26,4
Liguria	23,0	2,2	4,3	29,5
Italia Nord-occidentale	22,4	2,0	3,2	26,8
Provincia di Bolzano	10,7	5,4	n.c.	16,1
Provincia di Trento	21,8	3,4	n.c.	25,2
Veneto	19,9	1,4	4,3	25,6
Friuli-Venezia Giulia	20,3	3,5	4,1	27,9
Emilia-Romagna	32,6	2,4	1,8	36,8
Italia Nord-orientale	24,4	2,3	3,2	29,5
Toscana	28,3	3,9	3,3	35,5
Umbria	27,8	4,9	5,2	37,9
Marche	24,7	1,9	4,3	30,9
Lazio(b)	14,5	1,5	3,2	19,2
Italia centrale	20,8	2,5	3,5	26,8
Abruzzo	8,9	1,0(e)	7,8	17,7
Molise	14,1	0,2	10,5	24,7
Campania	n.c.	n.c.	8,9	8,9
Puglia	13,7	1,7	15,4	30,8
Basilicata	12,5(c)	0,0	9,2	21,7
Calabria	6,2	n.c.	11,8	18,0
Sicilia	5,6	0,3	7,8	13,7
Sardegna	20,6	1,2	7,6	29,4
Italia meridionale e insulare	10,0	0,9	10,0	21,3
Totale	19,1(d)	1,9(f)	5,5	26,1

(a) I posti nei servizi sono al 31/12/2011.
 (b) Numero di posti stimato al 31/12/2008: la Regione Lazio non ha ancora un sistema informativo regionale
 (c) Il dato comprende i soli posti nei servizi a titolarità pubblica.
 (d) Il dato è provvisorio e parziale (mancano i posti nei nidi in Campania e i posti nei nidi a titolarità privata in Basilicata).
 (e) Dato parziale.
 (f) Il dato è provvisorio e parziale (mancano i posti nei servizi integrativi in Campania e Calabria, e il dato è parziale per l'Abruzzo).
 n.c.= non calcolabile

La percentuale di copertura nel sistema di offerta dei servizi educativi per la prima infanzia – letta per macro-aree – varia dal 23,3% al 26,7% nel Centro Nord; un incremento si registra anche – recentemente – nell'area del Mezzogiorno, che si ferma però – ancora molto indietro – sulla percentuale di copertura del 10,9%.

La complessiva offerta di servizi educativi per la prima infanzia

L'analisi degli ultimi dati a disposizione alla data del 31 dicembre 2013 rende possibile, integrando le diverse fonti informative

disponibili, valutare la percentuale di copertura della rete dei servizi educativi che accolgono bambini di 0-2 anni.

A questo proposito, si considerano innanzitutto i dati riferiti all'accoglienza nei nidi d'infanzia, nei servizi educativi integrativi (spazi gioco, centro dei bambini e dei genitori e servizi educativi in contesti domiciliari) e nelle scuole dell'infanzia da parte di bambini "anticipatari" (cioè da parte di bambini che compiranno i 3 anni entro il 30 aprile dell'anno successivo).

In questo caso (vedi ancora la tavola 1), la complessiva copertura corrisponde alla percentuale del 26,1%, componendosi di un tasso di coper-

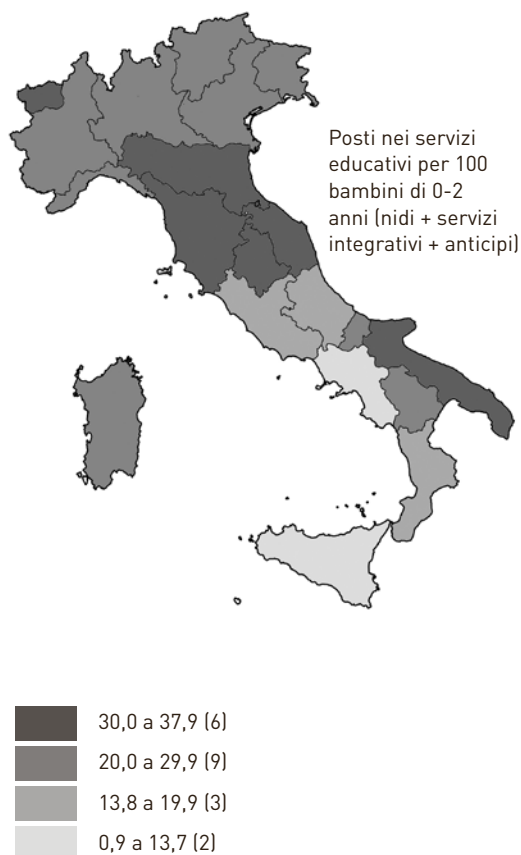
² Si ricorda che i tassi di copertura dei servizi educativi per la prima infanzia sono calcolati sulla base del dato Istat relativo alla popolazione 0-2 residente al 1 gennaio 2014.

tura del 19,1% da parte dei nidi, dell'1,9% da parte dei servizi educativi integrativi e del 5,5% nel caso degli accessi di bambini "anticipatari" alle scuole dell'infanzia.

Questo dato, incrementale di 1,7 punti percentuali rispetto a quello dell'anno precedente, si compone di un più consistente incremento della copertura da parte dei nidi (+1,3 punti percentuali), di una flessione nella copertura da parte dei servizi integrativi (-0,3 punti percentuali) e di un moderato incremento del fenomeno degli anticipi (+0,3 punti percentuali). Osservando peraltro l'andamento delle tre principali componenti del sistema dell'offerta – cioè a dire nidi d'infanzia, servizi integrativi e scuole dell'infanzia accoglienti bambini anticipatari – è agevole notare – anche col supporto dei cartogrammi dei grafici 3 e 4 riportati di seguito – che la distribuzione territoriale del complessivo quadro delle opportunità nasconde forti diversificazioni al suo interno.

Grafico 3 - Percentuale di posti/utenti per 100 bambini di 0-2 anni; accoglienza complessiva nei nidi, nei servizi integrativi e nelle scuole dell'infanzia da parte di anticipatari per regione e provincia autonoma al 31/12/2013

Accoglienza complessiva

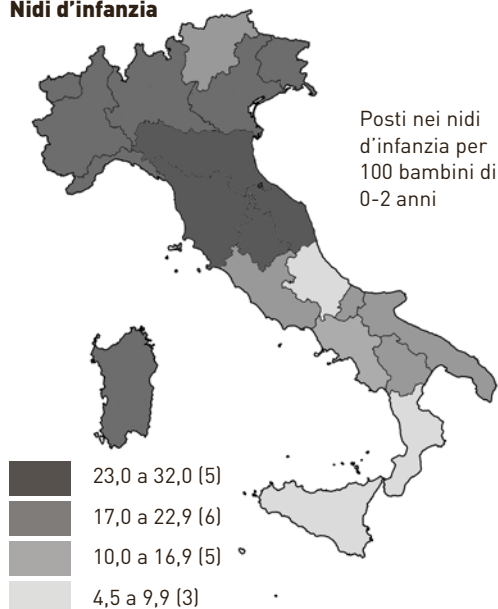


In particolare:

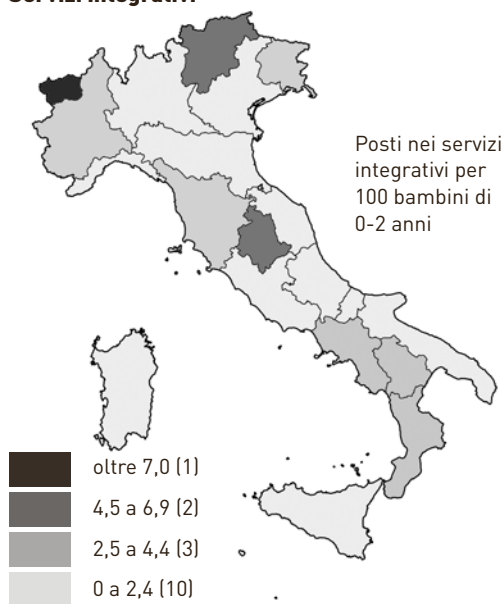
- la lettura integrata dei dati di accoglienza nelle diverse tipologie di servizio rappresenta un'Italia meno diversificata del solito nella distribuzione territoriale delle opportunità;
- la distribuzione dei servizi segue una stessa "regola" nel caso dei nidi e dei servizi integrativi;
- la distribuzione delle opportunità, nel caso degli iscritti anticipatari alla scuola dell'infanzia, si rappresenta come complementare al caso di nidi e servizi integrativi.

Grafico 4 - Posti/utenti per 100 bambini 0-2 anni secondo la tipologia di offerta per regione e provincia autonoma al 31/12/2013

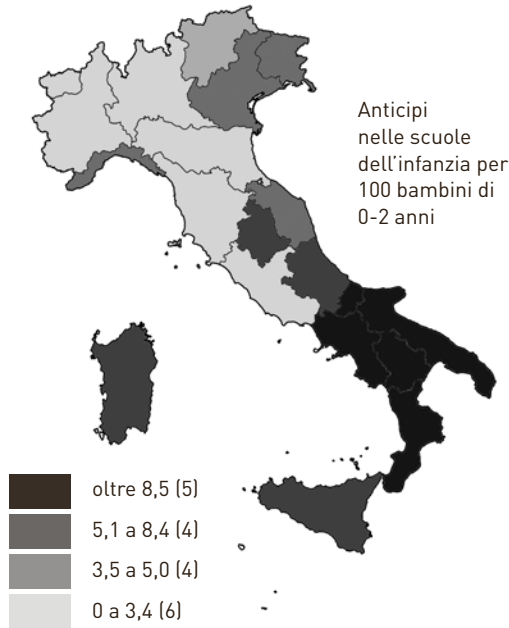
Nidi d'infanzia



Servizi integrativi



Anticipi



Le differenze discriminano ancora fortemente le opportunità di accesso ai servizi da parte di bambini residenti in diverse aree territoriali, sotto molteplici punti di vista. In primo luogo, nidi e servizi integrativi sono concentrati nel Centro Nord e molto meno nel

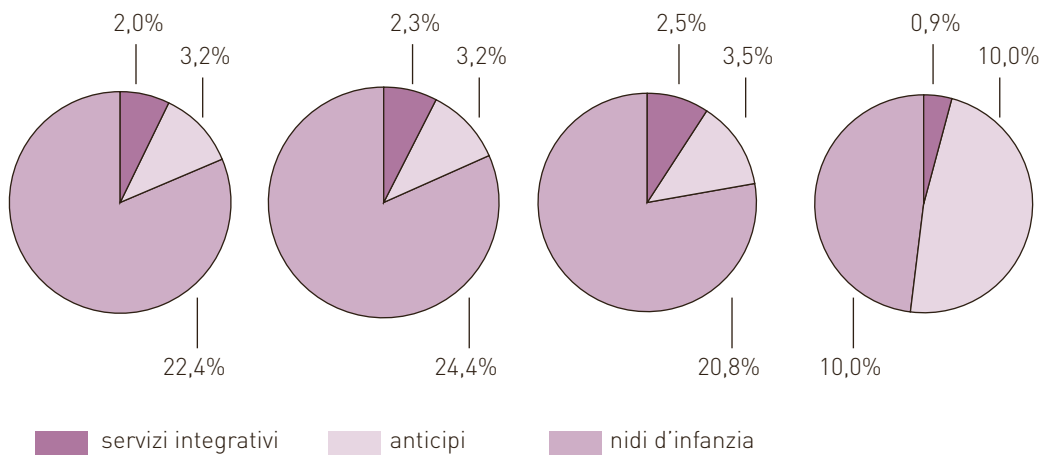
Sud e nelle Isole (la percentuale di copertura – sempre per macro-aree – nel Centro Nord oscilla fra 20,8 e 24,4 per i nidi e fra 2,0 e 2,5 per i servizi integrativi, mentre per Sud e Isole le analoghe percentuali sono pari, rispettivamente, a 10,0 e 0,9).

In secondo luogo, la percentuale più forte di accessi anticipati alla scuola dell'infanzia si realizza proprio nel Mezzogiorno e solo marginalmente nel Centro Nord; gli anticipati alla scuola dell'infanzia – ancora per macro-aree – sono fra il 3,2% e il 3,5% (mantenendosi nel complesso stabili) nel Centro Nord, mentre nel Sud salgono al 10,0%.

Analizzando la situazione a livello di macro-aree (grafico 5) si possono leggere realtà – o forse modelli – di welfare diversi e complementari:

- il nido costituisce la parte prevalente del sistema delle opportunità nell'Italia del Nord e del Centro;
- nel Mezzogiorno la situazione si rovescia perché la maggioranza dei bambini di 0-2 anni accolti in un servizio educativo frequenta, come "anticipatorio", la scuola dell'infanzia.

Grafico 5 - Tasso di copertura nei nidi d'infanzia, nei servizi integrativi e nelle scuole dell'infanzia (anticipi) per macro-area al 31/12/2013 su popolazione di 0-2 anni



In sintesi: quando i nidi sono diffusi in modo significativo non si utilizza altro che marginalmente l'opportunità di accesso anticipato alla scuola dell'infanzia, che diventa al contrario la risorsa prevalente proprio nei casi di carenza dello sviluppo dell'offerta di nido.

Può essere interessante a questo punto inserire un ulteriore tema che ci aiuta a capire nel complesso la composizione generale delle opportunità di accesso a un servizio educativo da parte dei bambini di meno di 3 anni di età.

Infatti, i bambini minori di 3 anni iscritti alla scuola dell'infanzia comprendono non solo gli anticipati, ma anche i bambini che compiranno i 3 anni entro il 31 dicembre di ogni anno e che si iscrivono a settembre dello stesso anno alla scuola dell'infanzia (aventi, pertanto, fra i 32 e i 35 mesi di età). Al primo settembre di ogni anno, quindi, il potenziale della rete dei servizi educativi che accoglie bambini di 0-2 anni comprende anche questa quota di iscritti. Spostando dunque la data di riferimento per il

calcolo del tasso di copertura offerto dalla rete dei servizi alla data del primo settembre (data corrispondente all'inizio di un anno scolastico), le componenti divengono quattro: due specificatamente rivolte alla prima infanzia, date dai posti nei nidi e nei servizi integrativi; due relative a iscrizioni alla scuola dell'infanzia, quelle degli anticipatari e della popolazione di 32-35 mesi.

Mentre si può supporre che, alla data del primo settembre, sia i posti nei nidi d'infanzia e nei servizi integrativi che il numero di iscritti anticipatari nelle scuole dell'infanzia siano gli stessi di quelli calcolati alla data di riferimento ca-

nonica del 31 dicembre, risulta altresì corretto computare anche – sempre alla data del primo settembre – l'ulteriore percentuale di copertura relativa ai bambini di 32-35 mesi che accedono in via ordinaria alla scuola dell'infanzia.

Procedendo in tal senso, se ne deriva che la percentuale di bambini al di sotto dei 3 anni di età che, all'inizio del mese di settembre del 2013, hanno avuto l'opportunità di accedere a un servizio educativo è, a livello medio nazionale, del 37,9%, salendo al 41,4% se si escludono dai potenziali beneficiari dei servizi – come per norma sono – i bambini nei primi tre mesi di vita (così come riportato nella tavola 2).

Tavola 2 - Tasso di copertura³ nei servizi educativi che accolgono bambini 0-2 al 1/09/2013. Dati sugli utenti nei nidi e nei servizi integrativi e sugli accessi anticipati e ordinari nelle scuole dell'infanzia su popolazione 0-2 anni e su popolazione 3-35 mesi

	Utenti/posti				Totale	%	
	nidi d'infanzia	servizi integrativi	anticipi	32-35 ⁴ mesi scuola infanzia		0-2 anni	3-35 mesi
Piemonte	24.790	3.952	3.836	12.566	45.144	40,8	44,7
Valle d'Aosta	795	327	0	406	1.528	44,5	48,7
Lombardia	60.970	3.231	8.177	31.531	103.909	37,9	41,4
Pr. di Bolzano	1.725,0	860	0	1.778	4.363	27,2	29,7
Pr. di Trento	3.370	521	0	1.775	5.666	36,6	40,1
Veneto	26.035	1.800	5.647	15.066	48.548	37,1	40,6
Friuli V.Giulia	5.912	1.024	1.201	3.338	11.475	39,4	43,1
Liguria	7.847	756	1.457	3.830	13.890	40,7	44,6
EmiliaRomagna	38.278	2.815	2.124	13.489	56.706	48,3	52,8
Toscana	26.070	3.616	3.001	10.558	43.242	46,9	51,3
Umbria	6.259	1.108	1.170	2.563	11.100	49,3	53,9
Marche	9.745	764	1.708	4.590	16.807	42,6	46,5
Lazio ^(b)	23.206	2.443	5.066	18.249	48.964	30,7	33,5
Abruzzo	2.930	333 ^(d)	2.566	3.754	9.583	29,1	31,8
Molise	964	13	716	781	2.474	36,1	39,5
Campania	n.d.	n.d.	14.694	18.838	33.532	20,4	n.c.
Puglia	14.272	1.805	16.077	12.018	44.172	42,4	46,4
Basilicata	1.609	0	1.182	1.469	4.260	33,0	36,1
Calabria	3.128	n.d.	5.965	5.768	14.861	29,3	n.c.
Sicilia ^(c)	7.769	380	10.730	15.650	34.529	30,2	n.c.
Sardegna	7.620	461	2.796	4.312	15.189	41,1	45,0
Totale (d)	273.294(e)	26.209(f)	88.110	137.403	569.942	37,9	41,4

³ Si ricorda che i tassi di copertura dei servizi educativi per la prima infanzia sono calcolati sulla base dell'ultimo dato disponibile, che si riferisce ai bambini fino a 3 anni risultanti al 1° gennaio 2014 – Demo Istat.

⁴ La popolazione 32/35 mesi è stata definita in modo convenzionale: sono stati presi in considerazione non i bambini realmente iscritti (dato non disponibile), ma tutti i bambini che potrebbero avere potenzialmente accesso al servizio.

(b) Numero di posti stimato al 31/12/2008: il Lazio non ha ancora un sistema informativo regionale

(c) Il dato sui posti nelle unità di offerta privata risulta parziale.

(d) Dato parziale.

(e) Il dato è provvisorio e parziale (mancano i posti nei nidi in Campania e i posti nei nidi a titolarità privata in Basilicata).

(f) Il dato è parziale (mancano i posti nei servizi integrativi in Campania, Calabria, e il dato è parziale per Sicilia e Abruzzo)

(g) Il dato è parziale (mancano i posti nei servizi integrativi in Campania, Calabria e il dato è parziale per Sicilia e Abruzzo).

n.d.= non disponibile

n.c.= non calcolabile

Il pur moderato incremento del tasso di copertura – nella misura dello 0,4% - non deve produrre facili entusiasmi, considerando che nell'ultimo anno flette negativamente la misura della numerosità della popolazione 0-2, con un decremento stimabile in una percentuale del 1,3%.

Questo vuol dire – in sostanza – non tanto crescita dell'offerta di servizi, ma piuttosto decrescita del numero di bambini potenzialmente destinatari di tale offerta.

Il successivo grafico 6 ci aiuta in questa ulteriore analisi, mostrandoci che la maggior parte dei bambini nel terzo anno di vita accede a un servizio educativo, che nella maggior parte dei casi è una scuola dell'infanzia, mentre si può stimare che meno di un quinto dei bambini nel secondo anno e meno di un decimo dei bambini nel primo anno abbia l'opportunità di frequentare un nido d'infanzia.

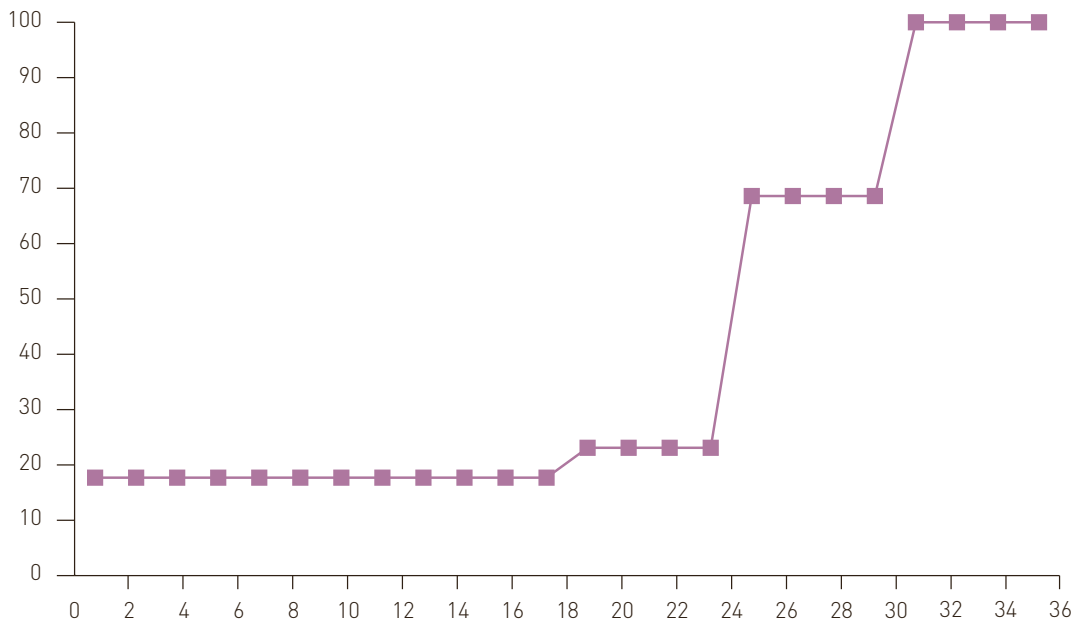
In conclusione, la copertura data dal complessivo quadro delle opportunità educative offerte ai bambini nei primi 3 anni di vita ha in sé molti ingredienti di diversità che individuano altrettanti fattori critici:

- sono molto diverse le opportunità nelle diverse aree geografiche, sia dal punto di vista

quantitativo che dal punto di vista qualitativo, a segnalare nuovamente come la prolungata mancanza di un disegno nazionale di sviluppo delle politiche abbia favorito l'interpretazione libera e variegata del modo in cui rispondere alle esigenze educative dei bambini e ai bisogni delle famiglie;

- tarda nel complesso a diffondersi in modo equilibrato una offerta di servizi educativi specificamente pensati per rispondere alle esigenze peculiari dei bambini nei primi anni di vita, pensando in questo caso a una età che mette in gioco in forma integrata e complementare i temi della cura e dell'educazione fino a farle diventare dimensioni costitutive del progetto di un servizio educativo di qualità;
- l'uso surrogatorio delle scuole dell'infanzia come luoghi per accogliere la domanda di servizi educativi per bambini anche di meno di 3 anni sembra estendersi in modo consistente – e prevalente nel Mezzogiorno – mettendo di fatto sulla scena opportunità che non contemplano una attenzione specifica ai requisiti di qualità necessari per bambini di 2 anni, a cominciare dalla prevalente mancanza di condizioni per le attività di cura inerenti il cambio e la pulizia personale dei più piccoli.

Grafico 6 - Tasso di copertura offerto dai diversi servizi educativi che accolgono bambini di 3-35 mesi al 1/09/2013



n.b.: per realizzare l'analisi sintetizzata nel grafico non sono disponibili dati sistematici relativi alla potenzialità di offerta delle diverse tipologie di servizio per fascia di età dei bambini accolti. Dobbiamo per questo utilizzare una ipotesi di distribuzione "normale" delle specifiche fasce di età dei bambini accolti dichiarandone in anticipo la misura e assumendo tale scelta come "convenzionale"; lo facciamo di seguito assumendo che nel caso dei nidi e servizi integrativi la percentuale relativa dei bambini accolti per fascia di età sia corrispondente al 20% per i bambini al di sotto dei 12 mesi, del 35% per quelli fra 13 e 24 mesi e del 45% per quelli di età superiore ai 24 mesi

Sembra mancare insomma una solida fondazione per un sistema di servizi per la prima infanzia, mancando proprio la base relativa ai più piccoli, che accedono ai servizi solo in meno di 1 caso su 10 nel primo anno e in meno di 1 caso su 5 nel secondo anno di vita.

Considerando infatti i soli servizi educativi per la prima infanzia – nidi e servizi integrativi – l’obiettivo comunitario di copertura individuato nel 33% già per il 2010 non risulta soddisfatto né a livello nazionale, né nella parte prevalente delle singole regioni e province autonome. Fra le varie realtà, però, le differenze nei tassi di ricettività sono sostanziali: per alcune regioni – l’Emilia-Romagna, la Toscana e l’Umbria – il traguardo del 33% è raggiunto; tutta l’Italia del Centro Nord ha percentuali di copertura comunque superiori al 20%; per il Mezzogiorno nel suo complesso, il panorama è ben lontano dalla copertura del 33%, con un dato che al 31/12/2013 non raggiunge i 10 posti per 100 bambini di 0-2 anni.

Il potenziamento della rete dei servizi educativi per la prima infanzia, necessita senza dubbio, per questo, del proseguimento di iniziative come quelle del “Piano straordinario” che è quanto mai auspicabile possano essere rilanciate in via organica e “ordinaria” anche per il futuro.

Il sistema integrato dei servizi educativi per l’infanzia nel quadro di un disegno generale di riforma

Si è già ricordato come la relazione tra pubblico e privato si conferma come elemento fortemente caratteristico sia nello sviluppo che nella caratterizzazione del sistema dell’offerta, almeno da tre punti di vista:

- i servizi con titolarità privata rappresentano una percentuale significativa e crescente nel sistema, sono servizi a ricettività mediamente inferiore rispetto a quelli a titolarità pubblica e si sono sviluppati in tempi più recenti della maggior parte dei casi, ma rappresentano senza dubbio il principale ingrediente dello sviluppo del sistema nel corso degli ultimi decenni;
- soggetti privati – peraltro – sono protagonisti della gestione di un numero consistente di servizi a titolarità pubblica, certo anche per conseguenza delle crescenti difficoltà dei comuni a sviluppare forme di gestione diretta dei servizi, ma indubbiamente anche

in ragione di caratteristiche di flessibilità ed economicità che in molti casi connotano in positivo una offerta che mantiene ferma e alta la qualità;

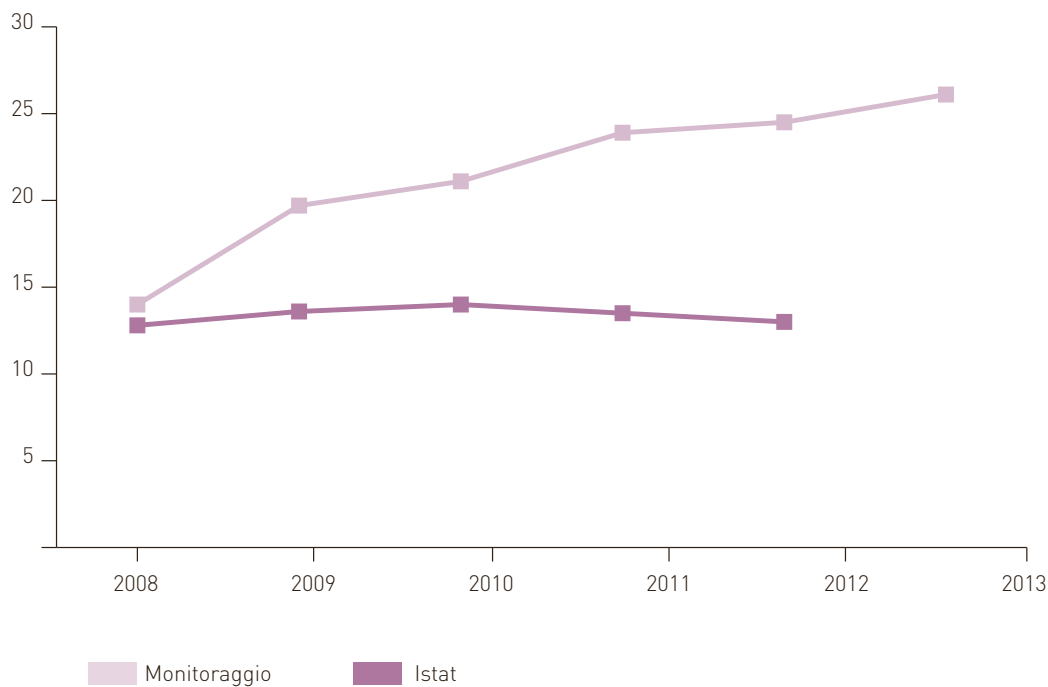
- il crescente e in generale prevalente interesse e orientamento dell’offerta dei servizi a titolarità privata a ricercare una concreta integrazione con l’offerta pubblica – mediante i procedimenti di accreditamento e le diverse possibili forme convenzionali con i comuni – evidenzia infine come sia la presenza e la forza della politica pubblica a segnare fortemente la velocità e la qualità dello sviluppo complessivo del sistema; prima dei dati del monitoraggio sono gli stessi dati Istat sulla spesa sociale dei comuni a costituire la naturale base per commentare il fatto appena messo in risalto.

Nel grafico 7 è possibile cogliere come la traiettoria evolutiva della conta dei posti messi a disposizione delle famiglie dai nidi e servizi integrativi pubblici comunali o privati convenzionati registrati dall’indagine Istat sulla spesa sociale dei comuni sia coerentemente parallela – e inferiore – a quella che descrive la traiettoria evolutiva del complesso dei nidi e servizi integrativi pubblici e privati registrati in sede di attività di monitoraggio del “piano nidi”. È agevole trarre l’osservazione che l’andamento evolutivo del sistema dell’offerta dei servizi è proporzionale al fatto che la politica pubblica sostenga il sistema attraverso la copertura di una buona parte dei suoi costi di gestione, indipendentemente dalla natura dei soggetti pubblici o privati coinvolti nell’attivazione e gestione dei servizi.

Giova ricordare come tale tesi sia indirettamente sostenuta dalla lettura del dato della percentuale del costo di gestione dei servizi pubblici (comunali o privati convenzionati) che effettivamente va a gravare come carico tariffario sulle famiglie utenti, una percentuale che proprio Istat (vedi rapporto di ricerca testé citato) individua nella misura media del 18,9% del complessivo costo di gestione, sia pure con una variabilità forte che va dal 24,4% dell’area Nord-ovest a quella del 22,6 del Nord-est, del 14% del Centro, del 13,1 dell’area Sud e dell’8,8% dell’area Isole.

Nello stesso grafico appena esaminato, peraltro, sembra evidente come il dato di flessione che tocca, segnando una pausa, lo sviluppo dei ser-

Grafico 7 - Traiettorie medie nazionali Monitoraggio Piano Nidi (dal 31/12/2008 al 31/12/2013) e Istat (dal 31/12/2008 al 31/12/2012)



vizi – letto attraverso i dati del monitoraggio del “piano nidi” – consegua con ogni ragionevole evidenza proprio dai fattori generali di crisi economica che toccano la realtà dei servizi da una duplice prospettiva: per un verso, come ci dicono i dati Istat in modo molto chiaro, i comuni hanno difficoltà a garantire la copertura dei costi di gestione dei servizi provocando un rallentamento nel dato della loro potenzialità ricettiva; per l’altro le famiglie, che hanno visto diminuito il loro potere di spesa, esprimono difficoltà a reggere il contratto definito per la frequenza del nido e, sia nel caso di un servizio privato (che in generale ha una retta più alta) che anche nel caso di un servizio pubblico,

si ritraggono, rinunciando al posto ottenuto già al momento dell’accettazione o dimettendo in corso d’anno il proprio bambino dalla frequenza.

Rispetto al quadro critico sopra richiamato, il recente disegno di legge 1583⁵, che accoglie e integra nel contesto generale di un disegno complessivo di riforma del sistema dell’educazione e dell’istruzione il precedente disegno di legge 1260 sul sistema dei servizi 0-6, rappresenta un’interessante prospettiva di lavoro per ricondurre in primo piano l’attenzione ordinaria della politica verso il tema dello sviluppo di un sistema di servizi educativi per la prima infanzia.

[...] l’andamento evolutivo del sistema dell’offerta dei servizi è proporzionale al fatto che la politica pubblica sostenga il sistema attraverso la copertura di una buona parte dei suoi costi di gestione, indipendentemente dalla natura dei soggetti pubblici o privati coinvolti nell’attivazione e gestione dei servizi.

⁵ Disegno di legge n. 1583, *Norme generali sul sistema educativo d’istruzione statale nella scuola di base e nella scuola superiore. Definizione dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di nidi d’infanzia*, presentato in data 2 agosto 2015.

Dal DISEGNO DI LEGGE 1260 sullo "0-6" al progetto della "BUONA SCUOLA".

LAVORI IN CORSO PER RIMETTERE L'INFANZIA AL CENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO

CiC

Cristina Gabbiani

Negli ultimi anni l'importanza di un'educazione per la prima infanzia di alta qualità si è andata sempre più definendo e affermando, sia in ambito nazionale che internazionale, generando riflessioni sulle politiche e sui possibili interventi per lo sviluppo dei servizi educativi per l'infanzia.

È infatti ormai ampiamente condiviso – e confermato da dati rilevati a livello internazionale in ambiti pluridisciplinari – come i primi anni di vita siano fondamentali nel determinare il percorso di ciascuno nella vita adulta. Proprio in questa prospettiva, gli studi di Heckman – premio Nobel Economia nel 2000 – hanno dimostrato come i benefici dell'investimento in capitale umano diminuiscano al crescere dell'età e come investimenti di ottima qualità nella prima infanzia abbiano effetti duraturi portando a un ritorno anche di carattere economico.

Investire sui bambini/e e sui servizi educativi loro dedicati significa in primo luogo riconoscere concretamente ed esplicitamente il diritto dei bambini all'educazione. È un investimento pertanto essenziale, che deve essere riconosciuto di interesse generale, anche per la valenza sociale che questi servizi assumono nella conciliazione dei tempi di cura e di lavoro, ma soprattutto – come si diceva – in una prospettiva educativa, al fine di creare generazioni future capaci, competenti e di valore. In una logica di pari opportunità tale investimento assume inoltre una valenza ulteriore nel compensare le disuguaglianze che si osservano tra i bambini/e nei risultati cognitivi, per diversi livelli di reddito e ambiente familiare.

Queste riflessioni si ritrovano anche in indirizzi e orientamenti dell'Unione Europea che da diversi anni presta una crescente attenzione nei confronti dei servizi per l'infanzia.

A tal riguardo, la Comunicazione della Commissione europea n. 66 del 17 febbraio 2011 asserisce che l'educazione e la cura della prima infanzia (*Early childhood education and care*) costituisce «la base essenziale per il buon esito dell'apprendimento permanente, dell'integrazione sociale, dello sviluppo personale e della successiva occupabilità». Garantire nella prima infanzia a tutti i bambini/e l'accesso a servizi di educazione e di cura inclusivi e di alta qualità fa sì che le differenze nello status socioeconomico e culturale delle famiglie non si riflettano nelle esperienze dei bambini/e nei primi fondamentali anni di vita.

Anche la Raccomandazione della Commissione europea n. 112 del 20 febbraio 2013, *Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale*, nel riprendere il tema dei servizi come strumenti di contrasto all'esclusione sociale e di garanzia di pari opportunità nel corso di vita, ribadisce con maggiore forza l'importanza di avere servizi di qualità quali strumenti imprescindibili per ridurre le disuguaglianze fin dalla più tenera età: è infatti proprio nella fascia di età 0-6 che si avvia la costruzione delle pari opportunità, così determinante per lo sviluppo della persona.

Riflessioni che sono quanto mai attuali in una situazione in cui i diritti dei bambini/e all'educazione sono minati dalla crisi economica,

che impatta sia sulle risorse delle famiglie, sia sulla possibilità degli enti che gestiscono i servizi educativi di garantire un'offerta educativa di qualità: in tale contesto l'investimento per un'offerta di servizi educativi di qualità per i bambini/e 0-6 può davvero rappresentare uno strumento di contrasto a forme di povertà ed esclusione sociale.

In questa cornice si colloca il disegno di legge 1260, presentato in data 27 gennaio 2014, su iniziativa parlamentare della senatrice Francesca Puglisi, prima firmataria, e assegnato alla 7^a Commissione permanente (Istruzione pubblica, beni culturali), che reca *Disposizioni in materia di sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino a sei anni e del diritto delle bambine e dei bambini alle pari opportunità di apprendimento*. Il disegno di legge va incontro alla necessità, espressa a gran voce a livello nazionale da esperti e addetti ai lavori, di un nuovo quadro normativo che permetta il rinnovamento e il consolidamento di un sistema di servizi educativi nei primi anni di vita. Riprende il lavoro fatto nelle precedenti legislature dalla senatrice Anna Serafini e lo sviluppa dopo un'approfondita riflessione su ciò che sta avvenendo nei Paesi europei – a partire dall'obiettivo "di Lisbona" posto dall'Unione Europea di raggiungere la copertura del 33% di posti nido entro il 2010 – non dimenticando come a questo obiettivo quantitativo vada integrata una consapevole e articolata attenzione alla qualità – e avendo a riferimento sia le leggi sui servizi – a partire dalla legge 6 dicembre 1971, n. 1044 – sia le ultime sentenze della Corte costituzionale in materia nidi, che hanno finalmente riconosciuto la natura educativa del nido come servizio di interesse pubblico.

Affermando il diritto di tutte le bambine e i bambini a pari opportunità di educazione, istruzione, cura, relazione e gioco, il ddl 1260 pone come obiettivo generale l'estensione dell'educazione prescolare su tutto il territorio nazionale, la valorizzazione dell'esperienza educativa dei bambini nei primi 6 anni di vita e la sua continuità.

La scelta dell'**ottica «0-6»** è l'elemento fondante, che ridisegna il sistema dei servizi riunendo l'intero arco dei primi 6 anni sotto un unico sistema integrato che si colloca all'interno di una visione organica del sistema di istruzione e formazione.

In questa ottica si stabilisce il riconoscimento del **nido quale servizio educativo di interesse generale e non più a domanda individuale**, aspetto fondamentale, anche in una prospettiva di estensione della copertura del servizio maggiore e più omogenea a livello nazionale. Il sistema integrato definito dal ddl 1260 si caratterizza per alcuni principi fondamentali: la partecipazione delle famiglie alla definizione degli obiettivi educativi e alla verifica del loro raggiungimento, l'unicità della dimensione di cura e di educazione negli interventi rivolti ai bambini, adeguati rapporti numerici tra personale educativo e bambini accolti nelle diverse fasce di età. Un'importante novità – che recepisce la tendenza di alcuni recenti regolamenti regionali in materia di servizi educativi per l'infanzia riguarda la **qualificazione a livello universitario** e la **formazione continua di**

Affermando il diritto di tutte le bambine e i bambini a pari opportunità di educazione, istruzione, cura, relazione e gioco, il ddl 1260 pone come obiettivo generale l'estensione dell'educazione prescolare su tutto il territorio nazionale, la valorizzazione dell'esperienza educativa dei bambini nei primi 6 anni di vita e la sua continuità.

tutto il personale educativo (e non solo degli insegnanti della scuola per l'infanzia), che unitamente alla **collegialità del lavoro educativo e al coordinamento pedagogico** a livello territoriale costituiscono fattori caratterizzanti la qualità dell'offerta educativa.

Una particolare attenzione viene riservata alla continuità del percorso educativo e scolastico del sistema integrato che viene sostenuta nella sua attuazione anche attraverso la costituzione di **poli per l'infanzia**, che abbiano la funzione di accogliere in un'unica struttura più servizi educativi e scolastici per bambine e bambini da 3 mesi a 6 anni.

Il Titolo II del ddl 1260 stabilisce i **livelli essenziali di prestazione** che devono essere raggiunti dai servizi prescolari anche al fine del progressivo riequilibrio tra aree territoriali. In particolare lo Stato deve garantire che l'offerta di qualificati servizi educativi raggiunga entro il 2020 almeno il 33% di copertura della popolazione sotto i 3 anni in tutti i territori, la generalizzazione qualitativa e quantitativa della scuola dell'infanzia, la qualificazione universitaria del personale educativo di tutti i servizi del sistema integrato e tempi ragionevoli di percorrenza fra casa e servizio. Stabilisce inoltre che tramite regolamento vengano definiti i livelli

essenziali relativi ai rapporti numerici e agli standard qualitativi e strutturali/organizzativi. Sono inoltre indicate le funzioni di competenza dei diversi livelli istituzionali – Stato, regioni, enti locali – nel regolamentare, programmare, gestire e monitorare l'offerta educativa per i bambini da 0 a 6 anni.

Il ddl prevede di sostenere lo sviluppo del sistema integrato con un piano di finanziamenti per la creazione di nuovi servizi e scuole e per la loro successiva gestione e stabilisce i limiti e agevolazioni relativamente alla partecipazione economica delle famiglie. Fondamentale l'esclusione dal patto di stabilità dei servizi per l'infanzia.

DDL 1260 - GLI ARTICOLI IN SINTESI

Il disegno di legge è articolato in due titoli. Il Titolo I relativo alle disposizioni generali (artt. 1-5) e il Titolo II che argomenta sui livelli essenziali e funzioni del sistema integrato dell'infanzia (artt. 6-14).

Art. 1. Definisce oggetto e finalità: il diritto delle bambine e dei bambini, dalla nascita ai sei anni, al pieno sviluppo delle potenzialità e ad avere pari opportunità di educazione e di istruzione, di cura, di relazione e gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali. Questi diritti sono garantiti attraverso il sistema integrato dei servizi educativi e di istruzione per le bambine e i bambini in età compresa tra i tre mesi e i sei anni, i cui servizi afferiscono al Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca.

Art. 2. Definisce le caratteristiche del sistema integrato per l'infanzia, costituito dai servizi per l'infanzia e dalla scuola dell'infanzia e ne specifica le funzioni principali, quali il favorire la conciliazione fra tempi di cura e lavoro, la continuità educativa, la partecipazione delle famiglie e l'apertura al territorio, la valorizzazione, l'accoglienza e il sostegno delle differenze linguistiche, culturali, religiose, etniche, la prevenzione di conseguenze determinate da disabilità o svantaggi di origine culturale e sociale, la promozione della qualità dell'offerta educativa mediante la qualificazione universitaria del personale, la formazione in servizio, la dimensione collegiale e il coordinamento pedagogico dei servizi a livello territoriale. Infine dispone di escludere i servizi per l'infanzia dai servizi pubblici a domanda individuale e di esentarli dal patto di stabilità.

Art. 3. Declina e classifica i diversi servizi educativi per l'infanzia, distinguendoli in:

- nido, micronido e sezione per bambine e bambini in età compresa tra i ventiquattro e i trentasei mesi;
- servizi integrativi: spazio gioco per bambine e bambini, centri per bambine e bambini e famiglie; servizi in contesto domiciliare;
- e ne delinea le principali caratteristiche strutturali e organizzative.

Art. 4. Definisce le caratteristiche della scuola dell'infanzia, che

operando in continuità con i servizi per l'infanzia e la scuola primaria, nella sua autonomia, unitarietà e specificità pedagogica e didattica, concorre all'educazione e all'istruzione, allo sviluppo dell'identità, dell'autonomia e delle competenze delle bambine e dei bambini.

Art. 5. Promuove la continuità del percorso educativo e scolastico del sistema integrato che si realizza anche attraverso attività di progettazione e di formazione comuni e la costituzione – da parte dei comuni – di poli per l'infanzia, che accolgono in un'unica struttura o in edifici contigui più servizi educativi e scolastici per bambine e bambini in età da 3 mesi fino a 6 anni, per condividere i servizi generali e gli spazi collettivi e offrire ai bambini di diversa età esperienze progettate nel quadro di uno stesso percorso.

Art. 6. Stabilisce i livelli essenziali delle prestazioni del sistema integrato per l'infanzia:

- l'offerta di qualificati servizi per il raggiungimento del 33 per cento di copertura della popolazione sotto i tre anni in tutti i territori e la presenza del servizio in almeno il 75 per cento dei territori comunali entro il 2020;
- la generalizzazione quantitativa e qualitativa della scuola dell'infanzia;
- la qualificazione universitaria del personale per l'accesso
- la possibilità di raggiungere in tempi ragionevoli a piedi o con mezzi pubblici la distanza tra casa e servizio.

In un successivo regolamento saranno poi definiti livelli essenziali relativi a:

- rapporti numerici appropriati tra personale educativo e ausiliario e i bambini accolti;
- standard qualitativi delle prestazioni: requisiti professionali del personale per l'accesso; la formazione continua in servizio di tutto il personale; i tempi di compresenza tra il personale educativo, tali da garantire ai bambini significative esperienze di socializzazione e apprendimento;
- gli standard strutturali e organizzativi dei servizi, con riferimento ai requisiti di sicurezza e benessere dei bambini, agli spazi interni

L'esame del ddl da parte nella 7^a Commissione permanente al Senato ha contemplato numerose audizioni da parte di associazioni e organismi, che a vario titolo hanno espresso il loro parere in materia, e ha recepito indicazioni emendative proposte.

Lo stesso Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza – all'interno del gruppo di lavoro dedicato ai Servizi socioeducativi per la prima infanzia e qualità del sistema scolastico – ha avuto modo di esaminare con attenzione il ddl – anche mediante la partecipazione della senatrice Puglisi a una sessione di lavoro – e alcuni principi dello stesso sono confluiti nel

IV Piano nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva – strumento programmatico e di indirizzo – in quanto ritenuti obiettivi imprescindibili da perseguire.

Al fine di accelerarne l'iter, la materia oggetto del ddl 1260 è stata inserita nella riforma “la buona scuola” secondo i principi direttivi che sono un'estrema sintesi del ddl 1260, dando la delega al Governo. Con l'approvazione della legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, il Parlamento ha delegato il Governo ad adottare

ed esterni e alla ricettività, in funzione dell'età dei bambini e della tipologia e dell'orario di apertura del servizio.

È in sede di Conferenza unificata che vengono concordate le risorse di personale e finanziarie a carico dei diversi livelli istituzionali, necessarie a garantire i livelli essenziali delle prestazioni. I livelli essenziali stabiliti costituiscono requisiti per l'accreditamento dei servizi per l'infanzia e per il riconoscimento della parità alle scuole dell'infanzia non statali.

Art. 7. Definisce le funzioni e i compiti dello Stato:

- la programmazione, l'indirizzo e il coordinamento della progressiva ed equilibrata estensione del sistema integrato per l'infanzia su tutto il territorio nazionale;
- la determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni educative;
- la determinazione e l'assegnazione delle risorse a carico del bilancio dello Stato;
- la determinazione dei criteri di valutazione dell'offerta educativa e delle prestazioni del sistema integrato per l'infanzia;
- l'attivazione di un sistema informativo.

Art. 8. Definisce le funzioni e i compiti delle regioni e delle province autonome di Trento e di Bolzano, tra cui:

- la determinazione dei requisiti strutturali e organizzativi di ogni tipologia di servizio e le procedure per l'autorizzazione al funzionamento, per la denuncia di inizio attività e l'accreditamento;
- la ripartizione agli enti locali delle risorse pubbliche in coerenza con quanto previsto dal Piano di azione;
- l'indicazione degli indirizzi per l'attuazione di iniziative di formazione permanente delle diverse figure professionali del sistema integrato per l'infanzia, per quanto di competenza;
- il sistema di valutazione dell'offerta educativa e delle prestazioni del sistema integrato per l'infanzia.

Art. 9. Declina le funzioni di competenza dei comuni, fra cui:

- la programmazione e l'attuazione dello sviluppo, nel territorio di loro competenza, del sistema integrato per l'infanzia;
- l'autorizzazione, l'accreditamento e la vigilanza dei soggetti privati

relativamente all'istituzione e alla gestione dei servizi del sistema integrato, per quanto di competenza:

- la promozione di iniziative di formazione in servizio e di coordinamento pedagogico.

Art. 10. Stabilisce la partecipazione economica delle famiglie che non può essere superiore al 20 per cento del relativo costo medio rilevato a livello regionale, prevedendo altresì che i comuni garantiscano forme di agevolazione tariffaria o di esenzione totale. Vengono inoltre previste forme di welfare aziendale (ticket nido).

Art. 11. Prevede la predisposizione, da parte del Governo, di un Piano di azione nazionale per la promozione del sistema integrato per l'infanzia che, sulla base di indicatori di evoluzione demografica e di riequilibrio territoriale, moduli la destinazione alle regioni e agli enti locali delle risorse finanziarie destinate allo scopo.

Art. 12. Reca le necessarie abrogazioni di norme precedenti.

Art. 13. Prevede che il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, presenti al Parlamento una relazione biennale sullo stato di attuazione della legge, avvalendosi allo scopo del Centro nazionale di documentazione e di analisi per l'infanzia e l'adolescenza, tenuto conto dei rapporti presentati dalle regioni e dalle province autonome.

Art. 14. Definisce le necessarie coperture finanziarie e l'istituzione di una quota capitaria per il raggiungimento dei livelli essenziali del sistema integrato di istruzione 0-6 anni. Lo Stato, per il raggiungimento dei livelli essenziali, garantisce un cofinanziamento del 50 per cento dei costi di gestione o con trasferimenti diretti o con la gestione diretta delle scuole dell'infanzia; il restante 50 per cento rimane a carico di regioni ed enti locali al netto delle entrate da compartecipazione delle famiglie utenti del servizio. All'onere derivante dal provvedimento, quantificato in euro 500 milioni per l'anno 2014, 700 milioni per l'anno 2015, 900 milioni per l'anno 2016, 1.200 milioni per l'anno 2017, 1.400 milioni per l'anno 2018 e 1.500 milioni a decorrere dall'anno 2019, si provvede mediante utilizzo delle risorse derivanti dalle disposizioni di cui ai commi da 3 a 8. È inoltre prevista l'abrogazione di alcune norme vigenti.

un decreto legislativo relativo alla materia di cui al ddl 1260 (il testo attuale – all’art. 1, comma 181, lettera e) presenta una sintesi del ddl 1260 che è composto da ben 14 articoli).

L’auspicio è che il contenuto della legge delega sullo 0-6 rispecchi in modo fedele il contenuto del ddl 1260, che è il risultato di un largo e complesso processo di partecipazione attorno al quale attori istituzionali e stakeholders hanno trovato una convergenza di intenti e una

mediazione sui contenuti, nonché che l’iter di approvazione, finanziamento e attuazione del disegno possa positivamente realizzarsi attraverso un piano integrato e diversificato di interventi di supporto che prenda atto delle forti disparità presenti sul territorio nazionale, per ricondurre i servizi educativi per l’infanzia presenti in tutto il territorio nazionale a una condizione di maggiore sviluppo, migliore equilibrio distributivo e diffusa attenzione alla qualità degli interventi.

LEGGE 13 LUGLIO 2015, N. 107, RIFORMA DEL SISTEMA NAZIONALE DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE E DELEGA PER IL RIORDINO DELLE DISPOSIZIONI LEGISLATIVE VIGENTI, ART. 1, CC. 180-181

Art. 1

[Omissis]

180. Il Governo è delegato ad adottare, entro diciotto mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, uno o più decreti legislativi al fine di provvedere al riordino, alla semplificazione e alla codificazione delle disposizioni legislative in materia di istruzione, anche in coordinamento con le disposizioni di cui alla presente legge.

181. I decreti legislativi di cui al comma 180 sono adottati nel rispetto dei principi e criteri direttivi di cui all’articolo 20 della legge 15 marzo 1997, n. 59, e successive modificazioni, nonché dei seguenti:

[Omissis]

e) istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a sei anni, costituito dai servizi educativi per l’infanzia e dalle scuole dell’infanzia, al fine di garantire ai bambini e alle bambine pari opportunità di educazione, istruzione, cura, relazione e gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali, nonché ai fini della conciliazione tra tempi di vita, di cura e di lavoro dei genitori, della promozione della qualità dell’offerta educativa e della continuità tra i vari servizi educativi e scolastici e la partecipazione delle famiglie, attraverso:

1) la definizione dei livelli essenziali delle prestazioni della scuola dell’infanzia e dei servizi educativi per l’infanzia previsti dal Nomenclatore interregionale degli interventi e dei servizi sociali, sentita la Conferenza unificata di cui all’articolo 8 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, e successive modificazioni, prevedendo:

1.1) la generalizzazione della scuola dell’infanzia;

1.2) la qualificazione universitaria e la formazione continua del personale dei servizi educativi per l’infanzia e della scuola dell’infanzia;

1.3) gli standard strutturali, organizzativi e qualitativi dei servizi educativi per l’infanzia e della scuola dell’infanzia, diversificati in base alla tipologia, all’età dei bambini e agli orari di servizio, prevedendo tempi di compresenza del personale dei servizi

educativi per l’infanzia e dei docenti di scuola dell’infanzia, nonché il coordinamento pedagogico territoriale e il riferimento alle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione, adottate con il regolamento di cui al decreto del Ministro dell’istruzione, dell’università e della ricerca 16 novembre 2012, n. 254;

2) la definizione delle funzioni e dei compiti delle regioni e degli enti locali al fine di potenziare la ricettività dei servizi educativi per l’infanzia e la qualificazione del sistema integrato di cui alla presente lettera;

3) l’esclusione dei servizi educativi per l’infanzia e delle scuole dell’infanzia dai servizi a domanda individuale;

4) l’istituzione di una quota capitaria per il raggiungimento dei livelli essenziali, prevedendo il cofinanziamento dei costi di gestione, da parte dello Stato con trasferimenti diretti o con la gestione diretta delle scuole dell’infanzia e da parte delle regioni e degli enti locali al netto delle entrate da compartecipazione delle famiglie utenti del servizio;

5) l’approvazione e il finanziamento di un piano di azione nazionale per la promozione del sistema integrato di cui alla presente lettera, finalizzato al raggiungimento dei livelli essenziali delle prestazioni;

6) la copertura dei posti della scuola dell’infanzia per l’attuazione del piano di azione nazionale per la promozione del sistema integrato anche avvalendosi della graduatoria a esaurimento per il medesimo grado di istruzione come risultante alla data di entrata in vigore della presente legge;

7) la promozione della costituzione di poli per l’infanzia per bambini di età fino a sei anni, anche aggregati a scuole primarie e istituti comprensivi;

8) l’istituzione, senza nuovi o maggiori oneri per il bilancio dello Stato, di un’apposita commissione con compiti consultivi e propositivi, composta da esperti nominati dal Ministero dell’istruzione, dell’università e della ricerca, dalle regioni e dagli enti locali.

I BAMBINI hanno BISOGNO di NATURA! Vecchi e nuovi CONTESTI per EDUCARE all'ARIA APERTA



Fabrizio Bertolino, Marta Angelotti

Bambine e bambini hanno bisogno del mondo vero per nutrire i loro pensieri e la loro immaginazione. Hanno bisogno dei loro corpi tutti interi, capaci di toccare con mano le cose e non essere ridotti solo a veloci polpastrelli. Hanno bisogno di sporcarsi con la terra... (Lorenzoni, 2014)

Bambini del XXI secolo

In una sorta di caricatura (cioè nella consapevolezza che si tratta di una raffigurazione in cui vengono accentuate fino al grottesco alcune caratteristiche) i bambini del XXI secolo possono essere definiti come piccoli *cittadini digitali iperprotetti*.

Si tratta di una generazione caratterizzata da una vita sempre più confinata in spazi chiusi e rassicuranti che vanno dalla scuola, palestra, ludoteca, supermercato fino alle mura di una casa fortezza (Forni, 2002; Tonucci, 1995). La prima generazione a crescere sin dall'asilo immersa in una dimensione virtuale, le cui chiavi

per entrare assumono di volta in volta il nome di x-box, wii, playstation, tablet, I-pad, I-pod, Mp3, smartphone, notebook, nuovi modi di giocare, conoscersi, comunicare, incontrarsi, leggere, scrivere, comprare.

Ma anche iperprotetti perché sono sempre meno (Volpi, 2004), perché cresce la diffidenza verso gli estranei, perché è cambiata la percezione del pericolo fino al punto di venir identificati come *Bubble wrap generation* (Malone, 2007) a indicare quella generazione allevata sin dalla nascita all'interno di un sicuro e avvolgente imballaggio protettivo.

Sulle implicazioni di essere cittadini digitali iperprotetti si sta sviluppando un approfondito dibattito nel quale i diversi attori sostengono preoccupazioni e danni oppure potenzialità, prospettive e benefici. Comunque la si pensi, le esperienze dirette e quotidiane di contatto e di incontro con la realtà concreta, sono drasticamente diminuite e questo ha effetti, ormai dimostrati, non solo sui saperi ma anche sulla salute. Obesità e difficoltà motorie sono certamente conseguenza di una dieta sbilanciata, ma anche di una vita sedentaria; il mancato affinamento delle capacità sensoriali va di pari passo con l'impovertimento dell'esperienza umana; emergono nuove paure (di toccare, di sporcarsi, di assaggiare, di avvicinare un animale) e sono in forte aumento le allergie; anche l'iperattività può essere inquadrata come sintomo di

un diffuso e generalizzato nuovo stile di vita (Bertolino, Piccinelli, Perazzone, 2012).

L'allontanamento dalla "natura"

Tra le conseguenze di questo essere cittadini digitali iperprotetti c'è l'allontanamento da quelle che possiamo definire le proprie radici, che sono radici biologiche, ecologiche, evolutive e anche culturali. C'è stata da un lato una progressiva perdita di contatto con la *natura spontanea* (il bosco, l'animale selvatico), e dall'altro una vera e propria frattura con la *natura coltivata* (il campo, l'animale da allevamento).

È stato un allontanamento fisico, spaziale vero e proprio, in relazione al generale processo di inurbamento, dove non abbiamo più paura di perderci nel bosco semplicemente perché evitiamo di andarci. Ma non solo. È stato infatti, in particolar modo per il contesto agricolo, anche una sorta di rifiuto culturale, di cui il linguaggio conserva tracce in quei termini – villano, cafone, bifolco, burino – dal significato originario di “contadino” ma trasformatosi in tempi più o meno recenti in «persona spregevole, ignorante e maleducata».

L'immagine della campagna come contesto arretrato, resistente al mutamento è ormai sorpassato, ma nel presente si sta costruendo, dal nostro punto di vista, un nuovo rifiuto, un allontanamento culturale.

È in particolare nelle finalità alimentari dell'allevamento che emerge (nei libri per l'infanzia, nei sussidiari di scuola, nei cartoni animati, ma anche nelle proposte educative delle fattorie didattiche) un argomento tabù, cioè un aspetto invisibile e innominabile, espulso dalla vita quotidiana della maggior parte di noi, l'uccisione:

[...] nella società occidentale da un lato aumenta per quantità e qualità l'importanza dei pet, gli animali da compagnia che teniamo in casa e con cui intratteniamo relazioni personalizzate, dall'altro lo sfruttamento del mondo animale a scopi alimentari è sempre più intensivo e per la natura stessa delle sue forme industrializzate non è sostenuto da un'elaborazione culturale capace di farci «digerire» l'uccisione cruenta che ci procura la carne. Di contro, a un'attribuzione crescente di «diritti» agli animali, siamo in presenza di una manipolazione che si preferisce ignorare e che deforma il senso del nostro rapporto con quel mondo. (Falteri, 2005, p. 143)

Se l'ambiente rurale, la campagna, nella sua complessità può rappresentare un ponte, una transizione tra città e bosco, tra selvatico e costruito, tra routine e avventura, è innegabile che in questa realtà la natura viene completamente assoggettata ai bisogni umani.

Il bisogno di natura

Si è creata una situazione in cui le generazioni di giovani genitori, e a maggior ragione i loro bambini, sono privi di un significativo e consapevole ancoraggio al mondo naturale. Perché mai questa estraneità, questa frattura dovrebbe preoccuparci, allarmarci? Perché può essere utile ricostruire con i contesti naturali un nuovo rapporto, capace di superare le distanze sia fisiche che culturali?

Centrando l'attenzione sui cittadini digitali iperprotetti si possono individuare almeno tre diversi ordini di motivazioni: i disturbi sul piano fisico e psichico; la perdita di *saperi*; la mancanza di *consapevolezza*, *identità ecologica* (Mortari, 2001; Tomashow, 1996).

Partiamo dalla sfera psicofisica. La necessità e l'urgenza di un recupero di contatto tra bambini e mondo naturale (natura coltivata o sponta-

Tra le conseguenze dell'essere cittadini digitali iperprotetti c'è l'allontanamento dalle proprie radici, che sono radici biologiche, ecologiche, evolutive e culturali. C'è stata da un lato una progressiva perdita di contatto con la *natura spontanea* (il bosco, l'animale selvatico), e dall'altro una vera e propria frattura con la *natura coltivata* (il campo, l'animale da allevamento).

nea poca differenza fa) trova forti motivazioni sul piano del benessere e della qualità della vita in relazione a quello che viene definito provocatoriamente, *disturbo da deficit di natura* (Louv, 2005, 2011).

Tale espressione introdotta dall'americano Richard Louv nella sua opera *Last child in the wood*, indica i costi, in termini di malessere psicologico e fisico, dell'alienazione dall'ambiente naturale che interessa le nuove generazioni. Non si tratta di un termine medico, di una diagnosi clinica, ma dell'identificazione di una situazione che seppur in via di continua ridefinizione appare sempre più chiara ed evidente a genitori, educatori, pediatri.

Un'alienazione che Louv evidenzia essere connessa con disturbi sia sul piano fisico e motorio, quali obesità, asma, allergie, miopia, sia su quello emotivo psicologico, con effetti visibili quali piccole fobie, stati di insicurezza, iperattività, incapacità di concentrazione.

La seconda motivazione che rende opportuno il riappropriarsi di contesti naturali è legata alla sfera dei saperi. Di fronte all'ovvietà che non si può conoscere tutto e che la frammentazione e iperspecializzazione delle conoscenze ci ha messo in una condizione di debolezza nella comprensione delle cose essenziali del mondo, cosa ha senso capire nell'incontro con i contesti naturali?

Ancora troppo spesso gli sforzi degli insegnanti e degli educatori sembrano orientati più a proporre contenuti scientifici-ambientali (far conoscere le piante e gli animali del bosco o del fiume, le fasi di produzione e trasformazione di un alimento, i costumi e le tradizioni della cultura contadina) che a costruire modi di capire e modi di pensare la scienza e l'ambiente stesso, a sviluppare *strutture coerenti di pensiero*, adeguate a padroneggiare le conoscenze acquisite, ma soprattutto capaci di trovarvi significato (Arcà, 1993).

È come se perdurasse ancora l'illusione che bastino le nozioni per recuperare il rapporto, la relazione con la natura, senza rendersi conto che ogni sapere ha significato innanzitutto in riferimento a un contesto reale di azione, e come già visto gli ambienti naturali non sono più contesti di vita.

Ecco allora che forse occorre ripartire da saperi *essenziali*, saperi che ci riconnettano con gli ambienti, con gli altri, con noi stessi:

Senza cibo sufficiente non potremmo dedicarci ad altro, perché ciascuno di noi ha bisogno di nutrimento per svolgere le proprie occupazioni. Coloro che riservano il loro tempo a coltivare la terra permettono allo scolaro di studiare, al maestro di insegnare, al manager di dirigere, al medico di curare, all'operaio di produrre, al commerciante di vendere, all'impiegato di amministrare, all'atleta di allenarsi [...]. (Ballacci, 2003)

Ma non solo! I saperi che vanno promossi e costruiti devono essere saperi in grado di interrelarsi a formare un quadro ampio e complesso, non necessariamente approfondito ma sicuramente sistemico e interdisciplinare:

Non c'è un filo d'erba solo in un prato. Non c'è un albero, ma c'è il bosco, dove tutti gli alberi stanno insieme, non prima e poi, ma insieme, grandi e piccoli, con i funghi e i cespugli le rocce e le foglie secche e le fragole e i mirtili e gli uccelli e gli animali selvatici, e magari anche le fate e le ninfe e i cinghiali, e i cacciatori di frodo e i viandanti smarriti e chissà quante altre cose ancora. C'è la foresta. (Levi, 1989)

In effetti i saperi interconnessi, capaci di includerci nella riflessione epistemologica, sono quelli che ci riportano alla terza e ultima ragione che rende evidente l'attuale *bisogno di natura*. Vi è una diffusa e generalizzata perdita di *consapevolezza e identità ecologica*¹, perdita da recuperare in primo luogo proprio con una nuova valorizzazione dell'esperienza diretta e autentica *in e con* la natura. I saperi, per quanto interrelati, vanno dunque connessi alla pratica, all'azione, all'esercizio in quegli ambienti che non fanno più parte del nostro quotidiano.

In *Avventure in natura*, interessante libro su alcune esperienze condotte dalle scuole dell'infanzia di Verona, la pedagoga Luigina Mortari, ben evidenzia che:

Due sono i modi per gli esseri umani di vivere in relazione con l'ambiente circostante: "la via della connessione", nella quale il soggetto sperimenta se stesso e il mondo come realtà intimamente in relazione e percepisce il proprio spazio vitale dilatarsi oltre i limiti della propria pelle fino a sconfinare in quello del mondo circostante; e la "via della separazione", nella quale il soggetto sperimenta il mondo e se stesso come due realtà distinte e separate, e concepisce il proprio spazio vitale come un luogo dai confini ben precisi e isolato dal contesto circostante. La civiltà occidentale avrebbe privilegiato questa seconda via dell'esistere, una via limitata e limitante che avrebbe fornito un deciso contributo

¹ Secondo Tomashow (1996), l'identità ecologica si riferisce a come la gente percepisce se stessa in relazione alla natura, come esseri viventi e respiranti connessi con i ritmi della terra, i cicli biogeochimici, la grande e diversa complessità dei sistemi ecologici.

allo smarrimento delle radici naturali del vivere. Lontano dall'ambiente naturale il corpo e la mente rimangono privi di relazione con quella che Thoreau definiva la "sorgente della vita", col rischio di smarrire la consapevolezza dell'appartenenza all'ordine naturale delle cose, cioè di essere uno dei tanti fili della rete della vita. (Mortari, 2007, p. 119).

Fuori all'aria aperta: un bisogno antico

L'addensarsi della popolazione nei centri urbani, il lavoro sempre più intenso e febbrile, l'ambiente artificiale della vita moderna sono problematiche dalle radici assai lontane (Tonzig, 1913; Fratus, 1914).

Il bisogno dei bambini di ambienti salubri e di contatto con la natura viene riconosciuto, si legga il quanto mai attuale capitolo *La natura nell'educazione* di Maria Montessori (1909, 1950), e vengono prese le prime misure da un lato per rivalutare il legame con il contesto rurale (la promozione del *campicello scolastico* nel 1894 e *l'insegnamento delle prime nozioni di agricoltura nelle scuole elementari* nel 1899), dall'altro per sensibilizzare la popolazione, ma in particolare la scuola, verso il patrimonio forestale del Paese (l'istituzione della *fiesta degli alberi* nel 1899).

Ma è la nascita a inizio dello scorso secolo delle *scuole all'aperto* (Marini, 1913; Tonzig, 1933; Ottonello, 1965), con la loro esplicita finalità medico-igienica rivolta ai bambini deboli, a rendere evidente il potere benefico *dei bagni di sole e di aria*, del movimento, dell'immersione quotidiana nella natura.

Le scuole all'aperto, nelle quali il binomio educazione e salute è inscindibile, non rappresentavano solo un diverso contesto di apprendimento (*l'outdoor education* per usare dei termini attuali ed esterofil²) ma una vera e propria messa in discussione² della didattica tradizionale *costruita sulle prassi di una rigida disciplina paramilitare e sull'acquisizione rigidamente guidata e imposta delle nozioni delle diverse discipline* (D'Ascenzo, 2014, p. 48).

Nonostante i tentativi di farle uscire³ dal ghetto delle *scuole speciali*, l'esperienza delle scuole all'aperto subì un progressivo declino fino a scomparire quasi del tutto negli anni '70 (nel periodo 1900-1950 vengono pubblicate oltre 70 monografie sull'argomento, mentre nei successivi 50 anni meno di 10).

Se da un lato ciò può essere visto come un segnale di una nuova sensibilità verso l'inclusione e l'integrazione scolastica e di un generalizzato miglioramento delle condizioni igienico sanitarie delle città e delle scuole stesse, non si può ingenuamente pensare che le problematiche di una vita sempre più urbana fossero scomparse.

In una sorta di staffetta temporale gli anni '60 sono un periodo di profonde riflessioni sui nuovi bisogni dell'infanzia: spazi verdi per giocare, occasioni per esercitare autonomia e creatività, vivere avventure, socializzare fuori dalle mura scolastiche, ...

Nascono anche in Italia, dalla feconda collaborazione tra il Centro relazioni sociali dell'azienda Olivetti di Ivrea e il Cigi - Centro italiano gioco infantile, i *parchi giochi Robinson* definibili, in modo assai riduttivo, come spazi prevalentemente aperti e immersi nella natura, luoghi dove i ragazzi possono auto-organizzarsi, costruire da sé i loro giochi e le attrezzature attraverso la ricerca e l'utilizzo di materiale di recupero (primi fra tutti legno, vecchi copertoni di ruote, corde e cartone), *per poter ritrovare nel gioco gli elementi più umanizzanti della loro esperienza giovanile*, sviluppando anche la propria personalità e l'autonomia (Panfilì, 1974; Borasio, Perego, 1974, 1984; Aronica, 1987; Pont, 2012). Dopo trent'anni di attività, durante i quali i parchi gioco Robinson superano abbondantemente il centinaio, anche questa esperienza si spegne: chiudono i Parchi per difficoltà economiche e perché soppiantati da altre proposte per i bambini (centri estivi, colonie, campi), così come nel 1996 chiude il Comitato italiano gioco infantile.

Segnali di cambiamento

La constatazione che proposte pedagogicamente fondate sull'importanza del rapporto bambini/natura si sono nel tempo esaurite, così come l'evidenza che i piccoli cittadini digitali iperprotetti sono diventati uno dei tratti caratterizzanti la nostra società, può farci pensare di essere caduti in una fase di sconforto, rassegnazione e inazione. Sbagliato! Ci sono segnali di grande vivacità e attenzione che provengono da ambiti e da attori assai diversi. Nel tentativo, sicuramente limitato e non esaustivo, di renderne conto possiamo individuare due

² Risuona particolarmente forte e "sovversivo" quanto estratto dal settimanale illustrato *Lecture della domenica*, del 14 luglio 1914: «Nessuno di noi è forse riuscito a scuotersi di dosso il triste ricordo dell'uggia provata per tanti mai anni in quella specie di prigionia, che fu ed è la scuola fatta fra quattro mura. Specialmente ai bambini, per natura e per necessità, irrequieti, riboccanti di vita, bisognosi di liete impressioni e di moto continuo, la scuola, come è organizzata comunemente, ha tutta l'apparenza e dà i risultati di un odioso sequestro di persona. [...] Fuori, fuori nell'aria, nella luce: rendiamo i fanciulli alla poesia dei campi e del sole. La scuola all'aperto gioverà a tutti indistintamente i piccoli frequentatori degli studi primari; ma sarà addirittura una medicina per quanti non godono di una salute fiorente». (p. 14).

³ Si legga a proposito quanto scrive Francesco Fratus nel 1914: «La scuola all'aperto deve essere per tutti. [...] I bambini del primo anno di scuola sono quelli che più risentono i danni dell'ambiente chiuso, dell'immobilità forzata, della vita contraria a tutti i loro istinti. La scuola all'aperto deve incominciare quindi dal primo anno di scuola e continuare per tutto il periodo dell'obbligo scolastico. E deve estendersi a tutti, anche ai fanciulli sani, perché tutti hanno bisogno di essere sottratti a un ambiente che comprime le loro tendenze naturali e costituisce un pericolo permanente per la loro salute».

dimensioni tra loro interconnesse: quella della riflessione e quella dell'azione.

Non esiste mese che non vi sia notizia di un seminario, convegno, workshop, corso che abbia come argomento i bambini e la natura (*L'asilo nel bosco nella pedagogia contemporanea*, Roma, marzo 2015; *I bambini e la natura*, Bagnone (MS), aprile 2015; *La scuola nel bosco, approcci ed esperienze in Italia e in Europa*, Pavia, maggio 2015; *Corso per accompagnatore di scuola nel bosco*, giugno/luglio 2015; *Dialoghi naturali, scelte adulte per possibilità bambine*, Val Staffora, luglio 2015) così come il recupero della dimensione del rischio come opportunità educativa (*Educare ed educarsi al rischio, uno sguardo ai modelli educativi 0-6 in Europa*, Biella, settembre 2014; *Rischiamo di crescere, i bisogni dei bambini e le ragioni degli adulti*, Sant'Elpidio a mare, ottobre 2014; *Outdoor education, l'educazione sicura all'aperto*, Bologna, novembre 2014, ecc.).

Sono sempre più numerosi gli asili nido e le scuole dell'infanzia che attivano progetti per portare la natura all'interno delle sezioni (nei materiali per le attività, negli arredamenti), per valorizzare i loro spazi di pertinenza all'aperto (ad esempio allestendo piccoli orti), per spingersi in esplorazioni "lontane".

Ma il segnale più forte, forse di portata analoga all'attivazione nel secolo scorso delle *scuole all'aperto* e dei *parchi gioco Robinson*, è la nascita di nuovi (almeno per quanto riguarda il contesto italiano) servizi rivolti prioritariamente alla fascia 0-6, che pongono la quotidianità in natura come focus del loro progetto educativo. Si tratta degli agrinidi, agriasili e agritate

(l'incontro con la natura coltivata), degli asili nel bosco (l'incontro con la natura spontanea). Proviamo ad approfondire.

Alla scoperta degli agriasili, agrinidi, agritate

L'attivazione di servizi educativi per l'infanzia in ambito rurale rientra tra i processi di diversificazione e di multifunzionalità che hanno interessato il mondo agricolo nell'ultimo decennio. Si possono riconoscere almeno tre diverse tipologie: l'*agrinido*, struttura rivolta a bambini fino a 3 anni; l'*agriasilo*, che accoglie bimbi di età compresa fra 3 e 6 anni; l'*agritata*, persona che offre un servizio domiciliare di cura a bambini tra i 3 mesi e i 3 anni. Elemento comune è, ovviamente, la collocazione del servizio in un contesto rurale.

Si tratta di un fenomeno recente in pieno sviluppo e di grande valore poiché in grado di dare risposta ai genitori, fornendo un servizio in aree marginali a bassa densità abitativa (quali quelle montane o fortemente rurali), alle imprese agricole, offrendo una possibile integrazione al reddito e una occasione di occupazione al femminile, ma soprattutto ai piccoli cittadini digitali iperprotetti, realizzando proprio un contesto educativo quotidiano di incontro con la natura.

A partire da una ricerca condotta prevalentemente *on desk* e affinata attraverso la consultazione di materiale bibliografico, contatti diretti e visite, è stata effettuata una raccolta di informazioni su questi servizi⁴. In tabella 1 sono riportati schematicamente i dati essenziali sugli agrinidi/agriasili attivi sul territorio nazionale.

Sono sempre più numerosi gli asili nido e le scuole dell'infanzia che attivano progetti per portare la natura all'interno delle sezioni (nei materiali per le attività, negli arredamenti), per valorizzare i loro spazi di pertinenza all'aperto (ad esempio allestendo piccoli orti), per spingersi in esplorazioni "lontane".

⁴ Parte delle informazioni sono state raccolte tramite l'invio di un questionario conoscitivo nell'ambito di una ricerca promossa dall'Istituto nazionale di economia agraria - Inea e dall'Università della Valle d'Aosta.

In poco meno di dieci anni (la prima esperienza ancora in attività risale al 2006, data nella quale apre l'Agriasilo La Piemontesina) le strutture

sono diventate almeno 31 con una eterogenea distribuzione regionale: 6 nelle Marche e Lombardia, 5 nel Piemonte, 3 in Lazio e in Vene-

Tabella 1. Ricognizione sugli agrinido/agriasili attivi (Bertolino, Morgandi, 2013; rivista e aggiornata 2015)

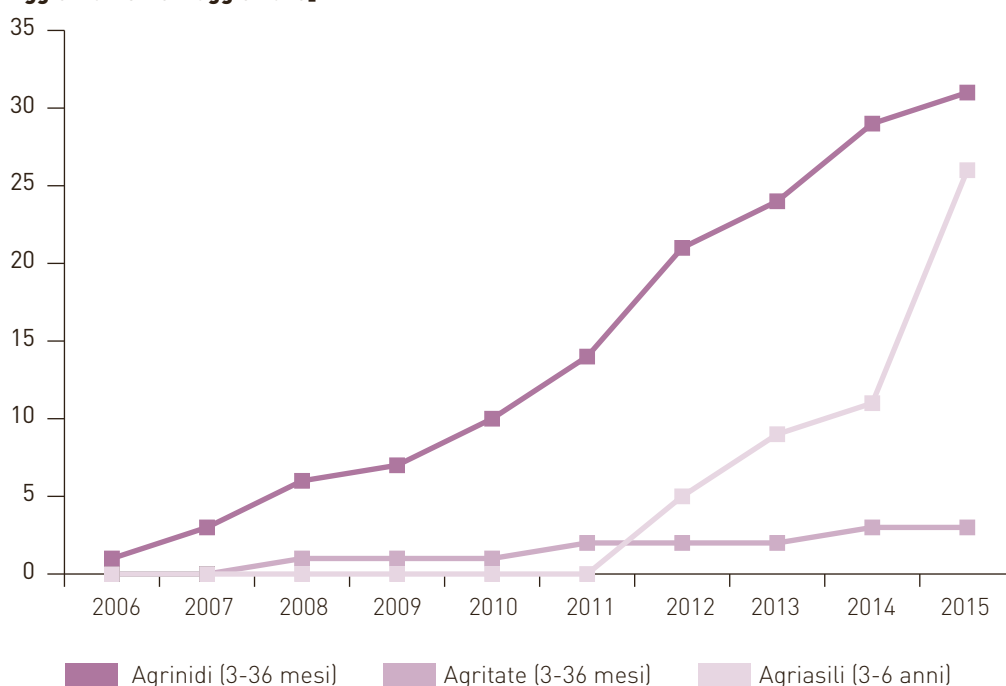
Denominazione	Az. Agr.	Avvio	Età	Posti
Agrinido e Agriasilo La Piemontesina Fr. Mandria, Chivasso (TO) www.lapiemontesina.it	Sì	2006	9-36 mesi	15
		2012	3-6 anni	15
Agrinido Il cavallo a dondolo Mezzocorona (TN) www.ilcavalloadondoloagrinido.it	Sì	2007	9-36 mesi	15
Agrinido e Spazio gioco La compagnia dei birichini Spello (PG) [...]	Sì	2007	3-36 mesi	20
		2007	3-6 anni	[...]
Agrinido Fattoria casa mia Ospedaletto di Pescantina (VR) www.fattoriacasamia.com	Sì	2008	9-36 mesi	18
Agrinido Cucù bebè Soave (VR) www.facebook.com/pages/Agrinido-cucùbebè	Sì	2008	9-36 mesi	16
Agrinido Azienda agricola Rinaldi Tragliatella, Fiumicino (RM) www.fattoriarinaldi.com	Sì	2009	18-36 mesi	10
Agrinido Le Caselle Prevalle (BS) www.cascinalecaselle.it	Sì	2010	12-36 mesi	18
Micro nido rurale I nanetti Borgiallo (TO) www.facebook.com/pages/Micro-nido-I-Nanetti/	No	2010	6-36 mesi	18
Agrinido Simpatiche canaglie Procida (NA) http://it-it.facebook.com/simpatichecanaglie.agrinido	No	2010	15 – 36 mesi	15
Agrinido L'ippocastano Marega di Bevilacqua (VR) www.facebook.com/agrinido.lippocastano	Sì	2011	3-36 mesi	6
Agriasilo nido Cascina Torrione Fr. Argentera, Rivarolo C.se (TO) www.cascinatorrione.it	Sì	2011	6-36 mesi	16
Agrinido Piccoli frutti Località Boschetto Cremona www.agrinidopiccolifrutti.it	Sì	2011	12-36 mesi	10
Agrinido La fattoria dei piccoli Monterazzano (VT) www.crescereinsieme.org	No	2011	12-36 mesi	20
Agriasilo Villa Colle Bagheria (PA) www.dialuogo.it	No	2011	3-6 anni	25
Agrinido L'esperienza Pievebovigliana (MC) www.facebook.com/agrinido.lesperienza.9	Sì	2012	12-36 mesi	7

to, 1 in Umbria, Campania, Sicilia, Toscana, Trentino e Emilia Romagna. È un fenomeno in netta diffusione (fig. 1) per quanto riguarda la fascia di età dei più piccoli (agrinido e

agritate), mentre non sembra radicarsi l'offerta rivolta ai bambini di età compresa tra i 3 e i 6 anni (agriasilo).

Denominazione	Az. Agr.	Avvio	Età	Posti
Micronido rurale La cascina dei bambini Stagno Lombardo (CR) www.cascinalagoscuro.it/ilmicronido.html	Sì	2012	3-36 mesi	10
Agrinido La magnolia Fr. Dragoncello, Roma www.facebook.com/pages/Scuola-le-coccoleagrinido-la-magnolia/	No	2012	3-36 mesi	26
Agrinido Il girotondo Fiumicino (RM) www.agrinidoilgirotondo.com	No	2012	3-36 mesi	45
Agrinido Lo spaventapasseri Castelnuovo Garfagnana (LU) www.fattoriagarfagnana.it	Sì	2012	12-36 mesi	14
Agrinido della natura Contrada Vallato San Ginesio (MC) www.querciadellamemoria.it	Sì	2012	12-36 mesi	10
Agrinido Ad ogni passo Rio Salso di Tavullia (PU) www.agririo.it/agri-nido	Sì	2012	12-36 mesi	12
Agrinido Natura Godiasco (PV) [...]	No	2012	3-36 mesi	16
Agrinido L'arca di Noè Porto San Giorgio (FM) http://agrinidoarcadinoe.it/	Sì	2013	12-36 mesi	14
Agrinido La fornace degli gnomi Gagliole (MC) www.facebook.com/laforncedeglignomi	Sì	2013	12-36 mesi	7
Agrinido in famiglia Piossasco (TO) www.agrinidoinfamiglia.it/	Sì	2013	3-36 mesi	4
Agrinido L'orto di chicchibù Pontelongo (PD) www.facebook.com/pages/Agrinido-lorto-di-Chicchibu	Sì	2013	3-36 mesi	28
Agrinido I gufetti dei laghetti Telgate (BG) [...]	Sì	2013	10-36 mesi	10
Agrinido Al nido dell'aquila Martinengo (BG) www.alnidodellaquila.com	Sì	2013	3-36 mesi	20
Agrinido L'orto dei pulcini Ostra (AN) www.facebook.com/AgrinidoLOrtoDeiPulcini	Sì	2014	12-36 mesi	14
Agriasilo (Agrinido) La casa delle emozioni San Maurizio (AL) www.facebook.com/lacasa.delleemozioni	Sì	2014	[...]	[...]
Agrinido L'erbavoglio Bagnara di Romagna (RA) www.agrininfanzia.org	Sì	2015	9 - 36 mesi	7

Figura 1 - Consistenza agrinidi, agritate, agrisili attivi [Fonte: Bertolino, Morgandi, (2013). Aggiornamento maggio 2015].



Concentrando quindi l'attenzione sugli agrinidi (31) è possibile e opportuno fare una netta distinzione tra quelle strutture che nascono all'interno o in forte collegamento con una azienda agricola (24) e quelle che, seppur inserite in un contesto non urbano con possibilità di attività all'aperto, risultano svincolate dal settore primario (7). Quest'ultime confermano una nuova sensibilità: pur connotando la loro identità *agri*, presentano parametri eterogenei e di differente significatività⁵, che determinano una estensione del significato di agrinido oltre i limiti definiti dall'uso originario e dalla normativa di recente predisposizione. Il possibile rischio che ne deriva è certamente quello della perdita delle finalità progettuali insite nell'istituzione di servizi all'infanzia in ambito rurale e di snaturamento del progetto pedagogico e culturale a esso riferito.

Un incoraggiamento va quindi dato agli agrinidi *doc* in cui la collocazione del servizio all'interno di un'azienda agricola pone dei vincoli strutturali e gestionali che si traducono nella possibilità di attivare solo piccole sezioni (il numero medio dei posti disponibili è 13; min. 4, max 28) generalmente di semidivezzi e divezzi, vincoli che un meditato progetto educativo può trasformare in peculiarità e punti di forza. Diversa è la situazione dell'agritata, una figura operativa dal 2012 in Piemonte che si caratte-

rizza per accogliere nella propria casa, collocata in una azienda agricola, un piccolo numero di bambini (massimo 5) di età compresa tra i 3 mesi e i 3 anni. Si tratta quindi di un servizio educativo domiciliare che fonda la sua specificità proprio nell'offrire la possibilità di incontro quotidiano dei bambini con l'ambiente rurale/naturale.

Tutte le agritate piemontesi fanno parte, in qualità di socie lavoratrici, della cooperativa sociale Linfa solidale (www.linfasolidale.it) che a livello regionale svolge funzioni di supervisione degli ambienti domestici di attività, provvede alle pratiche amministrative e gestionali, ma soprattutto monitora costantemente il servizio (visite periodiche, raccolta documentazione, incontri di ordinamento, aggiornamento professionale). Per diventare agritata occorre frequentare uno specifico percorso formativo (400 ore, di cui 260 di teoria e 140 ore di stage) attivato finora esclusivamente nella regione Piemonte⁶.

Le scuole e gli asili nel bosco

Per rispondere al bisogno di natura, non solo coltivata, lo scenario internazionale ci offre l'esperienza *delle scuole e degli asili nel bosco* (*Skovbørnehave* in Danimarca, *Waldkindergarten* in Germania, *Forest kindergarten* e *Forest school* nel Regno Unito).

Si tratta di contesti educativi diversificati e senza

⁵ L'agrinido La fattoria dei piccoli di Monterazano (VT), collocato in uno splendido contesto collinare, centra il suo progetto pedagogico su usi e tradizioni del luogo e su attività di piccola orticoltura; il micro nido rurale I nanetti di Borgiallo (TO) organizza la mensa con prodotti stagionali, biologici e a km zero; l'agrinido *Simpatichie canaglie* di Procida (NA) propone attività legate alla semina, cura delle piantine, familiarizzazione con gli animali domestici (Bertolino, Morgandi, 2013).

⁶ Il progetto sperimentale "agritata" è promosso dagli Assessorati Politiche sociali per la famiglia, Istruzione, formazione professionale e lavoro, Agricoltura della Regione Piemonte in sinergia con la Federazione regionale Coldiretti Piemonte come partner esclusivo.

una rigida organizzazione, ma che condividono un'intenzione comune: coinvolgere i bambini in un contatto continuativo con il bosco, per un periodo di tempo esteso e regolare a prescindere dalle condizioni atmosferiche, permettendo così loro di familiarizzare con l'ambiente naturale.

Il modello iniziale scandinavo di asilo/scuola nel bosco si è diffuso in diversi Paesi, probabilmente in quelli dove l'humus culturale era maturo per riconoscerne ricchezza e potenzialità, per riuscire a integrarlo (almeno in parte) e adattarlo al proprio contesto trovando soluzioni e riconoscimenti in sinergia con le istituzioni educative predominanti.

Tra le diverse esperienze attivate in Europa e non solo, troviamo un ventaglio di possibilità che in linea generale possiamo raggruppare in tre tipologie: dai *waldkindergarten* "puri" a quelli integrati, a situazioni in cui le esperienze in natura si inseriscono con regolarità in contesti pedagogici più tradizionali.

L'asilo/scuola nel bosco "pura" prevede che i bambini trascorrono tutta la mattinata nel bosco o in mezzo alla natura, in un'area specifica e con confini circoscritti. La peculiarità di queste scuole è che non hanno un edificio vero e proprio, ma un rifugio (*Bauwagen*) che spesso si trova direttamente nel bosco o al suo margine dove ci si può riparare in situazioni d'emergenza o quando le condizioni meteorologiche sono estreme, come ad esempio in caso di temporali forti e grandinate.

La tipologia "integrata" è invece una scuola dell'infanzia che ha edifici e stanze proprie, dove è previsto il tempo pieno tendenzialmente suddiviso in mattina nel bosco e pomeriggio nella struttura scolastica. Questo tipo di organizzazione nasce per venire incontro alle esigenze dei genitori che lavorano tutto il giorno, in quanto permette di conciliare il desiderio di far vivere ai bambini esperienze quotidiane in natura con la necessità di garantire un'assistenza anche pomeridiana. Secondo alcuni critici, questa tipologia di asilo nel bosco ne indebolisce l'idea originaria e quindi la peculiarità «di stare all'aperto in relazione a ogni diversa condizione meteorologica» (Del Rosso, 2010 in Gruener, 2012, p. 40).

Accanto a questi due tipi di scuola nel bosco si trovano oggi varie forme per integrare l'ambiente naturale anche nella quotidianità delle

Per rispondere al bisogno di natura lo scenario internazionale ci offre l'esperienza delle scuole e degli asili nel bosco. Si tratta di contesti educativi diversificati e senza una rigida organizzazione, ma che condividono un'intenzione comune: coinvolgere i bambini in un contatto continuativo con il bosco, per un periodo di tempo esteso e regolare a prescindere dalle condizioni atmosferiche, permettendo così loro di familiarizzare con l'ambiente naturale.

scuole dell'infanzia tradizionali. Tra queste possiamo trovare ad esempio, situazioni in cui si propongono giornate regolari e sistematiche in natura: la scuola stabilisce un giorno a settimana in cui i bambini, con qualsiasi condizione meteorologica, vanno nel bosco. Ci sono poi altre situazioni in cui la scuola organizza "progetti nel bosco" in cui i bambini per qualche settimana (da una o più) vengono coinvolti in attività all'aperto nell'arco della mattina o del pomeriggio (O'Brien, 2009; Gruener, 2012). Questa varietà di proposte, benché con gradi di intensità differenti, accoglie e riconosce l'importanza del contatto con la natura nella formazione degli individui, richiamando la definizione di scuola nel bosco sviluppata dal Forest school network:

Forest school is an inspirational process that offers children, young people and adults regular opportunities to achieve and develop confidence and self esteem through hands-on learning experiences in a woodland environment⁷. (Murray, O'Brien 2005, p. 11)

Gli educatori degli asili nel bosco, in un'ottica sociocostruttivista, osservano come i bambini interagiscono con il bosco e organizzano la "giornata scolastica" sulla base degli interessi dimostrati dai bambini stessi, dando loro *spazio* e *tempo* per un'interazione attiva e spontanea

⁷ La scuola nel bosco è un processo motivante che offre a bambini, giovani ed adulti regolari opportunità per raggiungere e sviluppare fiducia e stima di sé attraverso esperienze di apprendimento concrete nel bosco. [trad. a nostra cura].

con l'ambiente naturale e con il resto del gruppo. L'apprendimento all'aria aperta proposto è un'esperienza molto intensa, che si propone di coinvolgere, stimolare e integrare simultaneamente le diverse dimensioni dell'essere umano: cognitiva, affettiva, interpersonale e sociale, fisica e comportamentale.

Alcune ricerche hanno cercato di identificare e sistematizzare gli impatti che la frequentazione di queste strutture educative hanno sui bambini (Knight, 2011; O'Brien, 2009; Murray, O'Brien, 2007; Waite, Davies, Brown, 2006), tra i quali tradizionalmente si evidenziano:

- incrementare l'autostima e la fiducia in se stessi, lasciando ai bambini la libertà, il tempo e lo spazio per apprendere, crescere e dimostrare la propria indipendenza/autonomia;
- migliorare le abilità sociali, offrendo situazioni di gioco e di lavoro che stimolano e incoraggiano i bambini a interagire gli uni con gli altri. Ad esempio costruire tane e ripari sono progettualità che spingono a collaborare e a condividere con altri strumenti e compiti in un processo di costruzione di consapevolezza dell'impatto delle proprie azioni;
- contribuire allo sviluppo del linguaggio e delle abilità comunicative a partire dalle esperienze multisensoriali a cui i bambini prendono parte;
- migliorare la motivazione all'apprendimento e incoraggiare l'attenzione, sfruttando il fascino e l'innata curiosità che il bosco esercita sui bambini;
- potenziare e affinare le abilità fisico motorie, trovandosi i bambini costantemente a confrontarsi con l'irregolarità e l'incertezza del terreno, a utilizzare autonomamente strumenti e attrezzi vari, a manipolare materiali naturali.

Ma come siamo messi in Italia? Non esistono strutture storiche, cioè il modello degli asili nel bosco è rimasto culturalmente lontano, ma nel presente si assiste a un vero e proprio ribollire di iniziative. Si tratta di piccole situazioni, nate essenzialmente sotto la spinta di soggetti privati, associazioni, gruppi di genitori che sentono l'esigenza di una scuola (almeno quella rivolta alla fascia 0-6) diversa da quella tradizionale.

In questa fase qualsiasi tentativo di mappatura risulterebbe incompleto e immediatamente sottoposto a invecchiamento; ciò che possiamo offrire al lettore è l'invito a un viaggio virtuale alla scoperta di alcune di queste realtà: gli asili nel bosco di Arona (NO), di Genova, di Missaglia (LC), di Rufina (FI), di Verona, tutti rintracciabili comodamente utilizzando un motore di ricerca. Segnalazione a parte per l'asilo nel bosco di Ostia antica (www.facebook.com/lasilonelbosco), a cui va riconosciuto il merito di aver contribuito a creare attenzione sul tema, avendo iniziato la sua attività nel 2014.

E adesso.....

Gli scenari descritti delineano un presente costellato di iniziative nate dal basso, che per loro intrinseca natura si presentano di grande valore, ma di piccola scala, frammentate e poco note. Occorre quindi trovare i modi per supportare le dinamiche in atto, per creare alleanze tra agrinidi e asili nel bosco nella comune prospettiva di un contatto quotidiano tra bambini e natura, per valorizzare la scelta di scuole "tradizionali" di mettersi in gioco e uscire con continuità fuori dalle mura delle aule/sezioni. *Cittadini in crescita* ha fornito sicuramente l'occasione per iniziare un percorso.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alessandrini, E. (2010), *L'asilo nel bosco: un modello alternativo di scuola dell'infanzia*, in «Infanzia», aprile/maggio.
- Altan, T.F. (1987), *Aria fritta, Cipputi*, Milano, Bompiani.
- Arcà, M. (1993), *La cultura scientifica a scuola: percorsi*

- nell'insegnamento della fisica e della biologia*, Milano, Franco Angeli.
- Aronica, G. (1987), *Scopri a ogni passo l'avventura*, Milano, Sinotopia.
- Azimonti, E., Campi, C. (1903), *Il campicello scolastico*, Milano, Ulrico Hoepli.
- Ballacci, P. (2003), *Ecofilia*, Amministrazione provinciale di Rieti.

- Bertolino, F., Morgandi, T. (2013), *Nuovi servizi educativi per l'infanzia in ambito rurale: agrisili, agrinidi, agritate*, in Grange, T. (a cura di), *Qualità dell'educazione e nuove specializzazioni degli asili nido*, Pisa, ETS, p. 117-166.
- Bertolino, F., Perazzone, A. (2015), *Il valore educativo del mondo rurale: la fattoria come contesto ponte tra bosco e città*, in Salomone, M. (a cura di), *Prepararsi al futuro: ambiente, educazione, sostenibilità*, Torino, Istituto per l'ambiente e l'educazione Scholé futuro onlus, p. 159-171.
- Bertolino, F., Perazzone, A., Bertinetti, M. (2014), *La festa degli alberi: riflessioni sul rapporto scuola-territorio in oltre un secolo di celebrazioni*, in Bertolino, F. (a cura di), *Stili di vita, stili di scuola: testimonianze dai quaderni valdostani*, Roma, Aracne, p. 71-117.
- Bertolino, F., Perazzone, A., Piccinelli, A.M. (2013), *Può accadere in fattoria didattica... verso uno sguardo inclusivo*, in «Sim - Scuola italiana moderna», n. 10, giugno, p. 93-102.
- Bertolino, F., Piccinelli, A., Perazzone, A. (2012), *Extraterrestri in campagna: quando insegnanti e ragazzi sbarcano in fattoria didattica*, Mantova, Negretto.
- Blanc, N. (2010), *I benefici della natura nell'esempio pratico del Waldkindergarten dove il bosco diviene spazio di apprendimento e sviluppo e soluzione al nature deficit disorder*, Università di Torino, Scienze della formazione primaria, a.a. 2010/2011, relatori prof.ri Tonon, M.D. e Bertolino, F.
- Borasio, W., Perego, D. (1974), *I parchi gioco Robinson in Italia*, Cigi - Centro italiano per il gioco infantile; Cmsr - Centro milanese per lo sport e la ricreazione.
- D'Ascenzo, M. (2014), *Quando l'outdoor education non si chiamava così*, in Farnè, R., Agostini, F. (a cura di), *Outdoor Education*, Parma, Edizioni Junior, p. 45-49.
- Falteri, P. (2005), *Ho visto i buoi fare il pane*, Roma, Coldiretti.
- Forni, E. (2002), *La città di Batman*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Fratrus, F. (1914), *La scuola all'aperto e relazione di un esperimento con fanciulli normali*, Firenze, R. Bemporad.
- Gruener, L. (2012), *Piccole voci nel bosco: bambini che apprendono, crescono e vivono nella natura. La scuola dell'infanzia nel bosco e il progetto di sperimentazione in Emilia Romagna*, tesi di laurea, Università di Bologna, Corso di studi in educatore sociale e culturale, a.a. 2011/2012, relatori prof.sse Schenetti, M. e Salvaterra, I.
- Knight, S. (2011), *Forest school as a way of learning in the outdoors in the UK*, in «International journal for cross-disciplinary subjects in education», Special issue, vol. 1, issue 1.
- Levi, C. (1989), *L'orologio*, Torino, Einaudi.
- Lorenzoni, F. (2014), *I bambini pensano grande: cronaca di una avventura pedagogica*, Palermo, Sellerio.
- Louv, R. (2005), *L'ultimo bambino nei boschi: come riavvicinare i nostri figli alla natura*, Milano, Rizzoli.
- (2011), *The nature principle: human restoration and the end of nature-deficit disorder*, Algonquin Books of Chapel Hill.
- Malone, K. (2007), *The bubble-wrap generation: children growing up in walled gardens*, in «Environmental education research», Vol. 13, No. 4, September 2007, p. 513-527.
- Marini, M. (1913), *Efficacia educativa della scuola all'aperto*, Fermo, Stab. Coop. Tipografico.
- Montessori, M. (1909), *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*, Città di Castello, Casa editrice S. Lapi.
- (1950), *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti.
- Mortari, L. (2001), *Per una pedagogia ecologica*, Milano, La nuova Italia.
- Mortari, L., Zerbato, R. (2007), *Avventure in natura*, Azzano S. Paolo (BG), Junior.
- Murray, R., O'Brien, L. (2005), *Such enthusiasm - a joy to see: an evaluation of forest school in England*, Forestry Commission, Farnham, UK.
- Murray, R., O'Brien, L. (2007), *Forest school and its impact on young children: case studies in Britain*, in «Urban forestry & urban greening» 6 (2007), p. 249-265.
- O'Brien, L. (2009), *Learning outdoors: the forest school approach*, «Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education», Vol. 37, No. 1, February 2009, p. 45-60.
- Otonello, G. (1965), *Per una umana scuola all'aperto*, Genova, Studio editoriale di cultura.
- Panfili, O. (1974), *Problematiche sul robinsonismo in Italia*, Terni, Edizioni Thyrus.
- Perazzone, A., Bertolino, F. (2005), *Educare all'ambiente tra saperi e valori*, in «Sherwood», n. 114, settembre, p. 5-8.
- Pont, L. (2012), *Educare al rischio e all'avventura: attualizzazione della proposta dei parchi Robinson*, tesi di laurea, Università della Valle d'Aosta, Scienze dell'Educazione, a.a. 2012/13, relatore prof. Bertolino F.
- Rossi, M. (2013), *Educazione alla natura: esperienze e prospettive per l'infanzia*, tesi di laurea magistrale, Università degli studi di Modena e Reggio Emilia, Scienze pedagogiche, a.a. 2013/14, relatore prof. ssa Cardarello, R.
- Thomashow, M. (1996), *Ecological Identity*, Cambridge, The MIT Press.
- Tonucci, F. (1995), *La solitudine del bambino*, Scandicci (FI), La nuova Italia.
- Tonzig, C. (1913), *La scuola all'aperto: fondamenti igienici e organizzazione pratica di essa*, estratto dal n. 41 de «L'igiene della scuola», Genova.
- (1933), *Le scuole all'aperto*, Milano, Wasserman & C.
- Volpi, R. (2004), *Liberiamo i bambini: più figli, meno ansie*, Roma, Donzelli.
- Waite, S., Davies, B., Brown, K. (2006), *Why we do what we do*, Report University of Plymouth.

Le FATTORIE DIDATTICHE e l'AGRINIDO: l'offerta EDUCATIVA SOSTENIBILE



Stefania Pendezza

Premessa

Il fenomeno della didattica rurale ha trovato un fertile terreno di sviluppo in una visione multifunzionale dell'agricoltura. A questo proposito occorre ricordare che il concetto di *multifunzionalità agraria* si è affermato in Italia e in Europa soprattutto a partire dalla seconda metà degli anni '90, designando un insieme di attività – per lo più di servizio – proprie del settore primario ma non circoscritte nel ristretto ambito della produzione di materie prime a scopo alimentare.

L'adozione di una prospettiva aziendale improntata alla multifunzionalità ha rappresentato per molti imprenditori agricoli la possibilità di approfondire le diverse opportunità collegate alla filiera corta e al rapporto diretto con il consumatore, ma allo stesso tempo di intraprendere nuovi filoni di attività legati a una dimensione educativa e sociale dell'agricoltura.

Emerge così un nuovo ruolo dell'agricoltore, che, pur mantenendo la propria consueta veste di produttore e imprenditore, inizia altresì a operare come erogatore di servizi al territorio e alla cittadinanza, impegnandosi in attività quali la vendita diretta, l'agriturismo, il mantenimento e la pulizia del reticolo idrografico minore, la produzione di biomasse e la coltivazione in conto terzi.

L'impatto economico e sociale dell'agricoltura multifunzionale si fonda sulla capacità di generare forti dinamiche di relazione tra l'azienda agricola e il territorio circostante, tra i protagonisti del lavoro in campagna e la comunità che vive all'interno o in prossimità di una zona rurale. In questo modo si verificano ricadute

positive sotto il profilo del reddito aziendale come pure in termini di animazione territoriale, realizzando quella generale finalità sociale che rappresenta una dimensione costitutiva dell'agricoltura multifunzionale.

In questo quadro si inserisce il ruolo delle fattorie didattiche: esse si prefiggono l'obiettivo di avvicinare le imprese agricole e gli operatori del settore primario a un pubblico di bambini, studenti, docenti e famiglie e rappresentano pertanto una tipica espressione della multifunzionalità agraria. Grazie a queste strutture aziendali il mondo rurale offre un autentico percorso di formazione che promuove attività di ricerca, scoperta, scambio di esperienze e turismo, facilitando sia la conoscenza delle risorse del territorio sia una nuova consapevolezza delle proprie radici.

Oggi giorno anche in Italia la didattica in fattoria rappresenta una pratica che ha raggiunto un rilevante grado di sviluppo sul piano degli obiettivi e della diversificazione delle attività proposte al pubblico e che denota altresì un'incoraggiante tendenza alla crescita sotto il profilo delle adesioni. Le nuove generazioni mostrano infatti un vivo apprezzamento verso occasioni di apprendimento ed esperienze in materia di cultura rurale. A ciò si deve aggiungere il fatto che le fattorie didattiche configurano un forte strumento di presidio del territorio, espressione di un'agricoltura pronta a offrire alla collettività non solo prodotti agroalimentari di elevata qualità, ma anche contenuti educativi e occasioni di riflessione in vista di un approccio più pieno e consapevole alla natura e al mondo rurale. Possiamo affermare con certezza che per molte

aziende agricole l'esperienza della "scuola in fattoria" costituisce il punto di partenza di un percorso complessivo volto ad affermare un nuovo modo di operare, improntato alla ricerca di competitività attraverso un rapporto diretto con il cittadino-consumatore, di cui si persegue la piena soddisfazione mediante una relazione il più possibile personalizzata.

I prodromi della didattica rurale in Europa

La comparsa del fenomeno delle fattorie didattiche in Italia è per molti versi legata ad esempi provenienti da alcune regioni dell'Europa Centro-settentrionale, particolarmente sensibili al tema dell'incontro tra società e cultura rurale.

I primi fautori dell'affermazione della didattica rurale furono i Paesi del Nord Europa, in particolare Norvegia, Svezia e Danimarca, dove agli inizi del XX secolo comparvero le antesignane delle fattorie didattiche sulla base di un'esperienza Nordamericana, quella dei cosiddetti Club 4H. Questi ultimi propugnavano la necessità di avvicinare bambini e adulti alla natura e di sviluppare una conoscenza attiva del mondo attraverso un contatto diretto con essa. L'esempio dei Paesi scandinavi fu seguito anche da numerosi altri Paesi europei, in ciascuno dei quali si misero in atto specifiche soluzioni pedagogiche e organizzative, ma con il comune obiettivo di contribuire a infondere nelle giovani generazioni e nei loro educatori un atteggiamento di profondo rispetto per la natura e per l'attività della campagna.

Nell'attuale panorama internazionale della didattica rurale possiamo individuare due principali filoni: quello delle fattorie didattiche in senso proprio e quello delle *city farm*.

Per quanto riguarda il primo ambito, affermatosi con netta prevalenza anche in Italia,

ci troviamo di fronte a vere e proprie aziende agricole che alla normale attività produttiva uniscono l'erogazione di servizi educativi in forma di attività complementare o connessa. Le scuole, le famiglie e tutti i visitatori hanno quindi la possibilità di accedere alla conoscenza della vita e del lavoro in campagna, così come dei valori e delle tradizioni del mondo rurale, attraverso un contatto diretto con il medesimo contesto in cui operano quotidianamente gli imprenditori agricoli e i loro collaboratori. Il tutto nel pieno rispetto di rigorosi criteri di sicurezza applicati nell'accoglienza degli ospiti e attraverso la mediazione di percorsi educativi specificamente concepiti per instaurare una positiva relazione di scambio tra attività agricola e mondo della scuola.

In altre parole, le fattorie didattiche sono vere fattorie che si aprono all'accoglienza dei visitatori e che si preparano a questo appuntamento attraverso percorsi formativi interni e con le acquisizioni di eventuali collaborazioni e qualificate consulenze esterne. La gestione di queste aziende è in capo a imprenditori agricoli che operano nell'ottica della multifunzionalità. Il secondo filone di didattica rurale diffuso a livello internazionale, ma decisamente poco presente in Italia, è invece rappresentato dalle *city farm*. Note anche come fattorie urbane o fattorie d'animazione, queste sono strutture realizzate appositamente in ambito urbano o periurbano e costituite al fine di facilitare il contatto di bambini e ragazzi di città con la realtà del mondo rurale. Queste fattorie *sui generis*, riprodotte al di fuori del tipico ambiente di campagna, spesso hanno in concessione terreni di proprietà pubblica e sono gestite da associazioni ed enti senza scopo di lucro.

A ogni modo, il panorama della didattica rurale è assai ampio e i servizi offerti in questo

Le fattorie didattiche configurano un forte strumento di presidio del territorio, espressione di un'agricoltura pronta a offrire alla collettività non solo prodotti agroalimentari di elevata qualità, ma anche contenuti educativi e occasioni di riflessione in vista di un approccio più pieno e consapevole alla natura e al mondo rurale.

campo hanno ricadute importanti dal punto di vista culturale ed economico in varie regioni d'Europa.

Il fenomeno delle fattorie didattiche in Italia

La realtà della didattica rurale in Italia risale indicativamente agli ultimi due decenni. A ogni modo possiamo oggi affermare che le fattorie didattiche sono una realtà diffusa in tutto il Paese e che la loro considerevole espansione fa registrare ogni anno un numero crescente di aziende desiderose di affiancare alla produzione agricola l'offerta formativa dell'esperienza in fattoria. Il tutto genera un ciclo virtuoso di proposte a beneficio delle scuole e delle famiglie. Questa varietà di offerta ha favorito l'ampliamento dell'utenza: ai bambini della scuola dell'infanzia e di quella primaria, da sempre destinatari privilegiati dei progetti in fattoria, si sono affiancati anche gli studenti delle scuole secondarie di primo e di secondo grado, gli asili nido, i partecipanti ai centri ricreativi estivi e molti altri utenti cui è indirizzata un'offerta di volta in volta differenziata e attagliata alle esigenze delle singole categorie.

Le ragioni del successo delle fattorie didattiche

Molti sono i fattori e le motivazioni che possono spiegare la crescita e l'attuale successo del fenomeno delle fattorie didattiche in Italia e in Europa.

Tra le principali ragioni del successo della didattica in fattoria bisogna annoverare, innanzitutto, la volontà di un numero crescente di famiglie di orientare i propri figli verso esperienze di contatto con la natura e con contesti caratterizzati da una complessiva "genuinità" e dal recupero della propria identità, in contrapposizione alle dinamiche poco "sostenibili" della vita quotidiana in un contesto urbano.

In secondo luogo, appare significativo anche il bisogno di salvaguardare le proprie radici e riavvicinarsi alle proprie origini familiari, in molti casi legate alla campagna e alla vita rurale. Tutto ciò si ricollega del resto a una dimensione valoriale – basata su concetti come sostenibilità alimentare, ricerca del benessere psicofisico dell'individuo e salvaguardia dell'ambiente – che oggi è percepita come essenziale per affrontare le grandi sfide planetarie dei prossimi anni.

Non è inoltre da sottovalutare la capacità degli operatori delle fattorie didattiche di valorizzare il legame con il territorio, in quanto un'azienda agricola è per sua propria natura una realtà costantemente collegata con l'ambiente naturale e sociale che la circonda, come ben dimostra la sempre maggiore attenzione dei consumatori e dei cittadini per fenomeni quali il turismo rurale e l'agricoltura sociale.

Occorre peraltro sottolineare come nell'ambito della didattica rurale esista una grande varietà d'offerta, che permette alle scuole di sperimentare ogni anno soluzioni sempre nuove. Sulla scorta dell'ampio panorama di servizi offerti dalle fattorie didattiche si è registrato un positivo processo di allargamento e diversificazione delle tipologie di utenti: alla "scuola in fattoria" si avvicinano infatti non solo i bambini della scuola dell'infanzia e di quella primaria, ma anche un numero crescente di studenti delle scuole secondarie di primo e di secondo grado, così come gli utenti di asili nido, le famiglie e gruppi di adulti. Il tutto supportato da un patrimonio di competenze e buone pratiche in costante aumento grazie ai percorsi di formazione continua intrapresi dagli imprenditori delle diverse reti di fattorie didattiche e dai loro collaboratori.

In questo modo si genera una progressiva espansione delle attività in fattoria con la conseguente possibilità, per le micro e piccole imprese rurali, di integrare il reddito agricolo propriamente detto e incrementare così il proprio raggio d'azione al servizio del territorio.

L'organizzazione dell'azienda agricola

Introdurre l'attività didattica nella propria realtà aziendale richiede all'agricoltore sia un cambiamento di impostazione dell'azienda sia l'acquisizione di nuove competenze. Nulla di stravolgente, sia chiaro, ma come sanno bene gli imprenditori agricoli che hanno già sperimentato questa diversificazione dell'attività, è essenziale che il progetto sia pianificato con intelligenza e pragmatismo in ogni sua fase. L'agricoltore dovrà riflettere opportunamente sul tipo di percorsi che intende offrire, i quali dovranno risultare consoni alla propria realtà aziendale e, soprattutto, idonei per le tipologie di utenti che rappresentano il mercato obiettivo. Questo non significa che l'agricoltore debba trasformarsi in un docente, ma semplicemente

che i percorsi dovranno essere studiati in modo da rispondere ai bisogni formativi, educativi e sociali degli alunni ed essere in grado di valorizzare al meglio le attività e le risorse dell'azienda agricola.

I percorsi didattici proposti in fattoria devono svilupparsi a partire dalle attività agricole svolte dall'azienda e dall'ambiente culturale e naturale in cui questa è inserita e prevedere un forte coinvolgimento da parte degli ospiti. Questi ultimi saranno invitati ad “apprendere facendo”, osservando e sperimentando direttamente in campo. In questo modo la costruzione dei saperi si sviluppa attraverso un metodo che predilige l'approccio induttivo, in cui si parte dal particolare, dall'esperienza concreta, per giungere al concetto generale.

In tutto ciò la componente sensoriale costituisce un elemento fondamentale ed efficace di apprendimento per i bambini ma anche per gli adulti, che dell'approccio attraverso i sensi hanno quasi del tutto smarrito l'uso.

Gli utenti delle fattorie didattiche

Gli utenti privilegiati delle fattorie didattiche – come abbiamo già avuto modo di evidenziare – sono soprattutto bambini e ragazzi in età scolare e prescolare.

Oggi, tuttavia, non sono soltanto i giovani a poter essere “educati alla ruralità” e beneficiare così degli effetti pedagogici, educativi e “terapeutici” della didattica in ambito rurale. Nel tempo la categoria di utenti si è diversificata molto e oggi abbraccia ogni età: dai bambini del nido fino ai giovani adulti e agli anziani.

A qualsiasi età, benché con condizioni e modalità diverse, è possibile fruire delle opportunità collegate all'esperienza educativa della fattoria didattica, partecipando a percorsi di varia intensità e durata che possono costituire la premessa di un effettivo cambiamento nel proprio stile di vita.

In questo senso l'imprenditore agricolo dovrà dimostrare tutta la propria abilità nel saper costruire un'offerta educativa e ricreativa atta a soddisfare le esigenze delle differenti categorie di ospiti.

Primi passi in fattoria

La fascia di età 0-3 anni rientra tra le tipologie di utenti delle fattorie didattiche che negli ultimi anni ha fatto registrare una cresci-

ta assai significativa in termini sia di numero di ospiti che di professionalità degli operatori delle aziende.

Passando diverse ore della giornata in un contesto totalmente diverso da quello del nido di città, i bambini di questa fascia d'età hanno la possibilità di realizzare il proprio sviluppo sensoriale e cognitivo a contatto con un ambiente ricco di stimoli concreti e di novità, rappresentati dagli animali e dai prodotti della terra, dalla vegetazione spontanea e dai colori della natura.

Scuola dell'infanzia

I bambini dai 3 ai 6 anni rappresentano, insieme a quelli della scuola primaria, gli utenti più numerosi delle fattorie didattiche. Essi vivono l'esperienza in fattoria con grande entusiasmo e trasporto, apprezzando in particolare le attività ludico manipolative e sensoriali: impastare il pane, sgranare il mais, raccogliere frutta e verdura, alimentare gli animali e molto altro ancora.

Inoltre, l'uso di strumenti didattici quali il gioco, la favola e la drammatizzazione consen-

I percorsi didattici proposti in fattoria devono svilupparsi a partire dalle attività agricole svolte dall'azienda e dall'ambiente culturale e naturale in cui questa è inserita e prevedere un forte coinvolgimento da parte degli ospiti. Questi ultimi saranno invitati ad “apprendere facendo”, osservando e sperimentando direttamente in campo. [...] In tutto ciò la componente sensoriale costituisce un elemento fondamentale ed efficace di apprendimento per i bambini ma anche per gli adulti, che dell'approccio attraverso i sensi hanno quasi del tutto smarrito l'uso.

tono un'adeguata e proficua prosecuzione in aula dell'esperienza iniziata in fattoria, favorendo un'ulteriore valorizzazione delle risorse educative ed esperienziali offerte dall'azienda agricola.

Attualmente questa fascia di utenti rappresenta, insieme ai bambini della scuola primaria, il principale interlocutore della fattoria didattica. Per i bambini di questa età, la fattoria offre un ambiente in cui il percorso sensoriale e i processi educativi si svolgono con assoluta naturalezza e in cui i piccoli ospiti possono sperimentare emozioni che coinvolgono le persone, gli animali, le piante e la terra stessa.

L'equilibrio emozionale dei bambini della scuola dell'infanzia si costruisce anche a partire da ritmi temporali e spazi "a misura", ma non caratterizzati da sensazione di ristrettezza o di chiusura. In altre parole, gli spazi della fattoria si rivelano atti a generare una dimensione protettiva e accogliente senza però dare l'impressione di creare limitazioni, lasciando ai bambini la sensazione di avere un grande spazio da esplorare. In fattoria un bambino – come del resto anche un ragazzo o un adulto – ha il privilegio di sperimentare con genuinità e con varietà di sensazioni il passaggio delle stagioni nel susseguirsi di odori e colori propri di un ambiente naturale, un'esperienza difficilmente assaporabile in un contesto urbano.

Scuola primaria

Per i bambini da 6 a 10 anni d'età i percorsi educativi in fattoria si possono utilmente differenziare in relazione ai programmi di ciascuna classe.

Del resto, la conoscenza dei cicli di crescita dei vegetali, la scoperta delle caratteristiche degli animali, l'esplorazione concreta delle tappe di sviluppo delle filiere dei prodotti agroalimentari rappresentano occasioni di apprendimento di carattere interdisciplinare, in stretto collegamento con la programmazione curricolare. In questa fascia d'età è inoltre possibile far leva sull'esperienza in fattoria per educare all'importanza del rispetto dell'ambiente, di un consumo consapevole e di un rapporto equilibrato con il cibo.

Scuole secondarie

Per gli adolescenti la visita in fattoria didattica offre la possibilità di approfondire ul-

teriormente i percorsi e i contenuti disciplinari tipici della scuola secondaria di primo grado. Per molti versi questo segmento della scuola dell'obbligo è il più delicato e problematico da avvicinare e coinvolgere, in quanto in età adolescenziale i ragazzi cominciano a rifugiarsi nel mondo digitale, dove non è necessario esporsi, mettersi in gioco, dove è possibile coltivare liberamente illusioni lontane dalla vita reale. Proprio in alternativa a questo tipo di esperienza per molti versi limitante, la visita in fattoria può rappresentare una preziosa occasione per sviluppare l'interazione sociale diretta e il senso di sé e degli altri in un ambiente sano e stimolante. Per quanto riguarda i giovani della scuola secondaria di secondo grado, fino ai 18 anni d'età, la fattoria si presenta come un luogo in cui sperimentare, mettendo in pratica i concetti appresi a scuola da un punto di vista teorico, apprendendo sul campo le dinamiche della relazione uomo-cibo in vista dell'acquisizione di stili di vita sani e naturali, interiorizzando i valori legati alla salvaguardia e alla ricerca di uno sviluppo sostenibile.

Cre o Grest

I centri ricreativi estivi (Cre e Grest), intesi come esperienze aggregative ed educative a disposizione dei ragazzi in età prescolare e scolare durante l'estate, rappresentano degli interlocutori interessanti per le fattorie didattiche poiché potrebbero, in funzione del tema su cui si sviluppano le loro attività, accogliere per una o più giornate la proposta in fattoria durante il loro periodo di svolgimento.

Utenti in età adulta

Oltre che alle scuole le fattorie didattiche si rivolgono direttamente anche alle famiglie: a nonni, genitori e figli viene così offerta l'opportunità di trascorrere un po' di tempo insieme, sperimentando livelli di qualità di vita e di relazione umana o, semplicemente, di svago, spesso preclusi in contesti tipicamente urbani. Molti sono infatti gli adulti che si avvicinano alle fattorie didattiche in qualità di utenti diretti sperimentando una proficua relazione a contatto con la natura e l'ambiente.

Il sociale in fattoria

Merita almeno un cenno l'esperienza delle fattorie sociali, attive da molti anni in

diversi Paesi europei, e ora in via di diffusione anche in Italia.

L'esperienza del sociale in fattoria individua un ambito d'azione proprio delle imprese agricole multifunzionali che si dedicano a un'agricoltura di servizio orientata al sociale: si tratta di aziende pronte a fornire una serie di servizi di carattere educativo, culturale e assistenziale, con iniziative di accoglienza rivolte a persone con disabilità o svantaggio sociale. In questo modo si mira a produrre risultati positivi tramite lo svolgimento di esperienze formative, educative e riabilitative in campo rurale.

Il nido in fattoria: una nuova opportunità della multifunzionalità

Una delle principali tipologie di servizio che possono trovare spazio nel contesto di un tipo di attività agricola innovativa e orientata al sociale è sicuramente quella del nido. L'asilo nido è in primo luogo una struttura che accoglie i bambini in una fascia d'età compresa tra 0 e 3 anni, proponendo attività idonee a favorire lo sviluppo e la crescita psicofisica dei piccolissimi utenti. Tali attività si devono necessariamente svolgere sotto la guida di personale qualificato. La finalità del nido è sicuramente quella di dare un supporto alle famiglie, in particolare quando entrambi i genitori lavorano fuori casa, in modo che il bambino si senta amorevolmente accolto e riceva stimoli adeguati a contribuire alla costruzione di una personalità equilibrata. In questa finalità di fondo sono racchiuse le fondamentali funzioni di servizio che accomunano un agrinido alla più ampia categoria dei nidi tradizionali.

In termini generali, gli agrinidi sono in grado di accogliere un numero limitato di bambini, che varia in funzione della metratura dei locali a disposizione ed è subordinato al rispetto di precisi standard normativi, generalmente fissati dalle amministrazioni regionali. Queste strutture devono essere in grado innanzitutto di assicurare ai bambini le cure fisiche primarie di cui hanno bisogno all'interno di un ambiente sereno e accogliente. A tutto ciò si devono accompagnare proposte educative basate sul gioco, l'esplorazione e la scoperta, che siano adeguate ai percorsi di sviluppo cognitivo, delle relazioni e del linguaggio propri dei bimbi di quelle fasce di età.

Inoltre, spesso nei nidi si tende a favorire il con-

tatto con l'esterno, considerando a buon diritto il gioco all'aria aperta come una delle attività più apprezzabili nei progetti di educazione dei giovanissimi ospiti. Tuttavia, non tutti gli asili nido hanno a disposizione giardini facilmente fruibili e spazi verdi di dimensioni significative, a differenza di quanto può avvenire in un'azienda agricola. Un ambiente naturale come quello della fattoria favorisce fin dalla più tenera età la relazione uomo-ambiente ed è un'occasione preziosa per la formazione di futuri adulti equilibrati e sereni. A questo proposito giova ricordare il pensiero di Maria Montessori, la quale osservava che «lo stare all'aperto, a contatto con la natura, arricchisce le esperienze d'apprendimento dei bambini di nuovi contenuti, di nuovi valori, di nuove conoscenze, d'abilità e strumentalità altrimenti impossibili negli spazi interni».

Per una serie di ragioni l'agrinido si presenta dunque come un contesto educativo potenzialmente dotato di un valore aggiunto rispetto al semplice nido collocato in un ambiente urbano. La programmazione di attività per la prima infanzia in un agrinido richiede pertanto uno sforzo particolare da parte dell'agricoltore multifunzionale e dei suoi collaboratori al fine di riuscire a estrarre tale valore aggiunto, partendo dagli stimoli e dalle opportunità offerte dalla realtà rurale.

Fino al primo anno di età le proposte programmatiche saranno riferite principalmente al soddisfacimento dei bisogni primari dei bambini (nutrizione, igiene, sonno) con un inserimento progressivo di attività educative, spesso all'aria aperta e a contatto con gli animali e le colture dell'azienda stessa, atte a stimolare adeguatamente la curiosità e i sensi dei bambini.

Grazie a tutto ciò, i piccoli potranno fare esperienze di autonomia mediante le quali rafforzeranno gradualmente la propria identità in un contesto naturale e protetto, in grado di dare al bambino la sicurezza e la serenità di cui ha bisogno per sviluppare nel migliore dei modi le proprie competenze fisiche e cognitive.

Non bisogna infatti dimenticare che da 0 a 3 anni il bambino compie un percorso di sviluppo sensoriale e cognitivo senza eguali nel corso della vita. Per questo, alimentando la sua curiosità innata in modo ricco e diversificato, si contribuirà a formare una persona più sensibile, creativa e attenta al mondo circostante.

Alla luce di queste considerazioni, l'imprenditore agro-didattico potrà costruire insieme ai propri collaboratori e consulenti una proposta pedagogica adeguata alle esigenze dei piccoli ospiti.

Al fine di costruire percorsi educativi positivi e coerenti l'imprenditore agricolo dovrà eseguire preliminarmente uno screening approfondito della propria azienda per verificare quali aspetti e caratteristiche della stessa siano conformi alle finalità ludico-didattiche che ci si propone. Le opportunità offerte dalla struttura aziendale in sé dovranno essere armonicamente coordinate con le possibilità offerte dallo stesso ambiente naturale e – aspetto tutt'altro che trascurabile – dal ciclo delle stagioni, notevole fonte di apprendimento e di esperienze indimenticabili per i piccoli. Nell'età da 0 a 3 anni, infatti, i bambini hanno la capacità di assorbire un'enorme quantità di stimoli e si stupiscono in continuazione nel proprio personale percorso di conoscenza del mondo esterno, dei suoi colori, odori, suoni e sapori.

Da questo punto di vista l'imprenditore didattico è chiamato a imparare a sua volta a osservare la realtà con gli occhi di un bambino e a immedesimarsi nelle esperienze cognitive dei suoi stessi ospiti, affinando la propria sensibilità al fine di offrire servizi educativi sempre più efficaci e apprezzati. In questo modo, secondo il proprio indirizzo produttivo, ogni imprenditore potrà predisporre attività ludico-ricreative, motorie e grafico-pittoriche permettendo ai piccoli ospiti di svolgere un'infinità di esperienze sensoriali: annusare, toccare e raccogliere fiori, frutti e ortaggi; accarezzare il pelo di piccoli animali come conigli, caprette e pulcini; assaggiare prodotti sani e naturali; sviluppare la motricità imparando a osservare, toccare, esplorare oggetti e manipolarli. Inoltre, l'avvicinarsi delle diverse colture nell'orto, l'aspetto della campagna che cambia, le foglie che si vestono di nuovi colori e gli alberi che invece, poco dopo, si svestono, il velo di neve mentre tutto dorme, i primi fiori di primavera, il ritorno delle rondini, le nascite dei vitelli, delle caprette, dei puledri: tutte queste esperienze fanno della fattoria il luogo ideale per vivere le stagioni, coglierne i mutamenti e affascinare i bambini. Nell'agrinido, ogni cosa, anche la più semplice, rappresenta un'occasione per stupirsi e imparare a conoscere il mondo.

Expo 2015, educazione alla qualità della vita e alla sostenibilità

Negli ultimi anni il percorso di avvicinamento all'Esposizione universale di Milano ha svolto un'importante funzione di stimolo verso l'implementazione di nuovi progetti, che hanno visto nelle fattorie didattiche un vettore educativo importante per l'insegnamento di temi legati alla qualità della vita e alla sostenibilità. Ogni fattoria didattica, infatti, può agevolmente interpretare le quattro parole chiave di Expo, *alimentazione, energia, pianeta, vita*, e farne l'oggetto di attraenti percorsi didattici. Un altro tema che le reti di fattorie didattiche hanno contribuito notevolmente a diffondere è quello della sostenibilità ambientale. All'interno delle zone rurali il tasso di qualità ambientale delle attività agricole costituisce un parametro di riferimento ineludibile per tutte le imprese del settore, anche in ragione dell'importanza che l'opinione pubblica italiana e internazionale attribuiscono alla tematica. Anche l'agricoltura eco-sostenibile, del resto, può essere considerata un'espressione particolare e trasversale della moderna agricoltura multifunzionale in ragione dei servizi erogati dalle cosiddette fattorie "eco-friendly", ossia a basso impatto ambientale, nel cui novero rientrano a buon diritto le fattorie didattiche.

Insegnare l'importanza della biodiversità

Oltre ad alimentazione e ambiente, un pilastro fondamentale dell'educazione rurale è rappresentato dalla comprensione dell'importanza della biodiversità, altro grande tema che ha ampiamente caratterizzato il dibattito verso Expo 2015.

Biodiversità significa varietà della vita. Essa è il risultato di un lungo processo evolutivo ed è un grande serbatoio da cui attingere per l'evoluzione, la modificazione e la nascita di nuove specie vegetali e animali.

Il tema della biodiversità non può assolutamente mancare nell'offerta educativa di una fattoria didattica. Una fattoria costituisce infatti un contesto ideale per far conoscere concretamente a bambini e giovani studenti la ricchezza e la varietà delle forme di vita esistenti in natura. Attorno a questo tema generale l'imprenditore agricolo potrà quindi strutturare uno o più specifici percorsi didattici, peraltro facilmente integrabili con le indicazioni curriculari dei vari

indirizzi educativi delle scuole di ogni ordine e grado.

Del resto, occorre riconoscere il ruolo importante di intere schiere di agricoltori e allevatori consapevoli che, grazie al recupero e alla salvaguardia di determinate razze e cultivar autoctone, contribuiscono quotidianamente a tutelare la biodiversità. Questi agricoltori e allevatori svolgono un prezioso ruolo di custodi della biodiversità, impegnandosi a coltivare piante e ad allevare animali autoctoni, fornendo così uno strumento importante per la conservazione del patrimonio genetico di queste specie.

Fattoria didattica come ponte tra scuola e territorio

Grazie all'impegno costante dei docenti di ogni ordine e grado e alle nuove indicazioni ministeriali, la scuola si dimostra sempre più propensa all'elaborazione di strumenti che permettano la conoscenza dei contesti naturali, sociali, antropologici nei quali i ragazzi vivono e fanno le loro esperienze.

In quest'ottica, i rapporti che ogni istituto scolastico sviluppa sia con le famiglie sia con operatori esterni al sistema scolastico, tra cui le aziende agricole, promuovono una differenziazione e una qualità della proposta didattica che va a totale vantaggio della formazione delle nuove generazioni.

La fattoria didattica si pone quindi quale agente di collegamento tra scuola e territorio ed espressione della necessità di conciliare la tutela degli ecosistemi con lo sviluppo socio economico del territorio stesso.

La fattoria eco-friendly

Le moderne fattorie didattiche annoverano, tra le proprie funzioni, quelle di essere vere e proprie ambasciatrici dell'agricoltura eco-sostenibile.

L'attuale politica agricola promossa dall'Unione Europea e le richieste stesse dei mercati e dei cittadini-consumatori hanno orientato il mondo produttivo agricolo verso alti livelli di attenzione e rispetto per l'ambiente naturale e per la biodiversità.

In particolare, le nuove norme europee che vanno sotto il nome di *greening* (letteralmente: "inverdimento") hanno fissato una serie di nuovi criteri di rispetto ambientale che fanno dei produttori agricoli una categoria non solo

di generici tutori dell'ambiente, bensì di veri e propri generatori di risorse naturali a beneficio della società, a partire dalla notevole attenzione dedicata alla promozione delle energie rinnovabili in ambito agricolo.

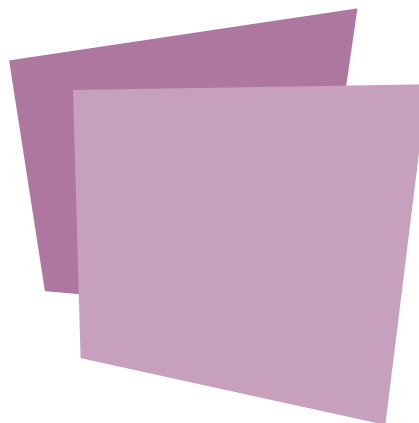
Un imprenditore agricolo interessato ad avviare o potenziare un'attività nel campo della didattica rurale dovrà pertanto elaborare un'organizzazione aziendale atta a soddisfare anche le esigenze dei consumatori più evoluti sotto il profilo della sensibilità ambientale, valorizzando le risorse della propria fattoria, così come del territorio circostante.

Conclusioni

Dagli aspetti passati in rassegna emerge un fenomeno della didattica rurale che riassume in sé i caratteri distintivi di un'agricoltura di servizio incentrata sulle persone, sulle famiglie, sulla tutela del territorio e su una forte coscienza ecologica delle attività produttive.

Abbiamo visto come tra i compiti svolti dalle fattorie didattiche rientri la rilevante funzione di insegnare a un pubblico di bambini e ragazzi, ma anche di adulti e di educatori, che esiste un modello di vita rurale imperniato sul territorio, sulle comunità locali e sulla riscoperta della cultura locale: tutte componenti imprescindibili in vista della costruzione di stili di vita pienamente soddisfacenti e altamente sostenibili.

Tale prospettiva s'inserisce nell'orizzonte di un'agricoltura multifunzionale sempre alla ricerca di nuove soluzioni e nuovi servizi a beneficio della collettività, un'agricoltura in grado di conciliare la diversificazione del reddito e la ricerca della competitività con un approccio di servizio improntato a educazione, solidarietà e responsabilità sociale.



Progetto sperimentale AGRINIDO: servizi per la PRIMA INFANZIA in aree e contesti RURALI delle MARCHE



Cristina Martellini, Francesca Ciabotti

Gli agrinidi e gli agriasili nascono agli inizi degli anni 2000 in ambito rurale all'interno di aziende agricole. In Italia le prime esperienze risalgono al 2003 e la diffusione in particolare di agrinido, diversificati per tipologie, standard qualitativi e normative di riferimento, è in aumento.

In Europa, interessanti sperimentazioni in aree rurali sono presenti in Danimarca, Germania, Inghilterra e Svezia.

Come nasce e si sviluppa la sperimentazione

L'agrinido si colloca nell'area dei servizi tematici, in quanto si caratterizza per un'offerta e una progettualità educativa basata sull'incontro tra i bambini piccoli e il contesto naturale-rurale prossimo aziendale, al fine di riannodare i legami spezzati con la natura, recuperare le tradizioni di cultura rurale dei territori di appartenenza ed educare fin da piccoli alla sensibilità ecologica.

Per il mondo agricolo la gestione di servizi educativi e di cura per l'infanzia risponde a un'esigenza interna alle aziende di diversificazione

economica, multifunzionalità e integrazione al reddito, all'interno di un'imprenditoria soprattutto al femminile.

La multifunzionalità in agricoltura è, da qualche tempo, oggetto di particolare attenzione da parte del mondo imprenditoriale e delle istituzioni, nella convinzione che rappresenti una grande opportunità per l'occupazione e per differenziare e incrementare i redditi della famiglia agricola e che indirettamente favorisca la produzione di esternalità positive per la rivitalizzazione delle aree rurali.

In questo contesto, la Regione Marche con LR 14 novembre 2011 n. 21, *Disposizioni regionali in materia di multifunzionalità dell'azienda agricola e diversificazione in agricoltura* ha inquadrato giuridicamente l'attività di "agricoltura sociale", individuando i servizi da fornire nel rispetto delle normative regionali di settore e stabilendo il criterio per determinare e dimostrare la "connessione" con l'attività agricola principale.

Nello specifico, la normativa prevede la possibilità che l'azienda possa fornire i servizi "educativi" e "didattici" per l'infanzia rivolti alla costituzione di agrinidi, di agriasili e altre tipologie di accoglienza. Ecco lo spunto che ha dato l'avvio all'elaborazione del progetto pilota *Modello di agrinido di qualità* della Regione Marche, adottato con delibera di Giunta regionale n. 722 del 24/05/2011, atto normativo finale che delinea i requisiti necessari e le caratteristiche che l'agrinido dovrà avere sul piano strutturale, organizzativo, amministrativo e i riferimenti pedagogici.

Nell'ottica del "fare", il Servizio agricoltura della Regione Marche ha deciso di sperimentare il *Modello di agrinido di qualità* attraverso l'utilizzo di risorse di esclusiva origine regionale. Il progetto ha l'obiettivo di finanziare, in una prospettiva di collaborazione pubblico-privato, strutture agrinidali all'interno di aziende agricole in aree rurali, montane e svantaggiate dove i servizi sono carenti e in aree periurbane dove spesso non sono sufficienti i servizi esistenti, con l'obiettivo del miglioramento della qualità della vita dei bambini, bambine, famiglie e comunità territoriali marchigiane.

In una situazione in cui i finanziamenti pubblici a sostegno della espansione e gestione dei servizi educativi e sociali sono in grave crisi e difficoltà, il ricorso alla imprenditorialità rurale per incrementare l'offerta di asili-nido è una prospettiva interessante a cui il settore del welfare educativo guarda con attenzione e interesse. Dal 2011 sono stati emanati due bandi rivolti ad aziende agricole che prevedono il sostegno con risorse regionali, a parziale copertura dei costi di investimento per gli adeguamenti strutturali e dei costi di gestione per i primi tre anni di attività.

A oggi sono stati inaugurati 6 agrinidi che costituiscono la rete Agrinido Marche.

L'elemento più interessante di questa storia normativa è l'aspetto dell'incontro, confronto e sinergia tra diversi settori, pubblici e privati: il format agrinido Regione Marche nasce infatti dalla partnership tra Assessorato agricoltura (area rurale sociale), Assessorato ai servizi sociali, Fondazione Montessori-Chiaravalle (a cui è affidato il coordinamento pedagogico), altri esperti di area educativa, fragilità sociali e agricoltura sociale, imprenditori agricoli e l'apporto di rappresentanza per le aziende di organizzazioni professionali e sindacali di settore. Mondo dell'agricoltura e mondo della educazione in dialogo, per offrire una risposta di qualità sia alle problematiche territoriali – aggravate dalla crisi economica – sia un'opportunità alle imprese agricole sensibili ai temi sociali, con un obiettivo comune: avviare e sostenere nel tempo servizi e ricerca educativa in contesto naturale-rurale, ma alla pari dei nidi d'infanzia tradizionali, autorizzati e accreditati secondo la normativa vigente.

La rete degli agrinidi marchigiani rispetta i requisiti tecnici e il regolamento della LR 13 mag-

gio 2003 n. 9 sui servizi educativi per l'infanzia. Sono servizi educativi autorizzati e che hanno tutti avviato "procedura di accreditamento" per ottenere convenzioni con gli enti locali, in relazione con il territorio di appartenenza e con la rete più ampia dei servizi tradizionali.

La stessa sopravvivenza del progetto è legata, in tempi di crisi della domanda e riduzione di finanziamenti, alla capacità delle aziende agricole di conoscere più che bene il proprio territorio dal punto di vista economico e sociale e stabilire relazioni con gli ambiti territoriali-sociali di riferimento, così da inserirsi all'interno del sistema integrato dei servizi educativi locali, rispondendo a bisogni specifici del territorio e mettendosi in rete con il sistema prima infanzia già esistente in un'ottica di collaborazione e integrazione di risorse e offerta.

In tempi in cui la crisi economica aggredisce i gestori dei servizi educativi prima infanzia e l'utenza, l'obiettivo di offerta di alti standard di servizio è il secondo requisito essenziale.

La rete Agrinido Marche ha come riferimento la cultura del nido d'infanzia elaborata all'interno delle migliori esperienze che ne hanno caratterizzato l'evoluzione e il riconoscimento della identità educativa in quaranta anni di storia.

La cultura dell'ambientamento, la cultura dell'organizzazione degli spazi e materiali, il valore educativo delle routine, la cultura della partecipazione delle famiglie, la professionalità degli educatori coinvolti, insieme al sostegno costante e continuativo alle aziende coinvolte da parte del Coordinamento pedagogico regionale, concorrono in maniera rilevante al buon funzionamento e al benessere dei bambini e sono tutti, nella loro interdipendenza, fondamentale riferimento teorico-pratico in campo educativo per garantire i basilari e indispensabili requisiti di qualità al format pedagogico e al suo valore aggiunto sul piano della progettualità pedagogica, inscrivibile tra gli orientamenti di un'educazione naturale-rurale.

Il format agricolo e architettonico

Per garantire ai bambini/e che frequentano gli agrinidi della rete un'opportunità sistematica e non occasionale di crescita e apprendimento nella natura e ambiente rurale, le aziende selezionate e idonee alla realizzazione dei progetti pilota possiedono un format agricolo multifunzionale e diversificato, vicino e

prossimo all'agrinido, caratterizzato da colture vegetali, ortive e di trasformazione, allevamenti di bassa corte, bovini, ovini, equini.

Solo in questo caso si realizzerà infatti una significativa duttilità tra mondo naturale-rurale e opportunità di esperienza che un agrinido deve poter offrire a un bambino nei primi anni di vita.

Per attivare un dialogo ampio con la natura, un nido in fattoria deve concretamente trovare il suo spazio progettuale all'interno sia del quotidiano e ordinario dell'azienda agricola, sia nell'ambiente circostante e confinante, in una complessità di elementi naturali-rurali diversi, articolati e interconnessi, da offrire tutti alle ricerche dei bambini più piccoli.

In fase di progettazione, realizzazione, riadattamento o, in alcuni casi, costruzione ex-novo delle strutture e ambienti interni degli agrinidi Marche sono state prese in considerazione alcune *soft qualities* che contribuiscono al benessere fisico e mentale di bambini e adulti che vivono al loro interno.

Nel nido in fattoria il dispiegarsi di buona parte delle esperienze di educazione naturale trae linfa dagli ambienti esterni; coerentemente con tale presupposto pedagogico i format architettonici relativi a strutture e spazi interni hanno provato a "riflettere" e sostenere il progetto culturale di chi lo abita, cercando di esprimere diverse tipologie innovative anche dal punto di vista della qualità ambientale.

La rete agrinido marchigiana offre esempi di recupero e valorizzazione di spazi ed elementi strutturali architettonici rurali sia esterni che interni, una ricerca di suddivisione di interni tale da permettere alla luce e ai suoi cambiamenti giornalieri e stagionali di entrare nel nido, la presenza di finestre e ampie vetrate aperte sui colori del paesaggio e sui suoni, voci e silenzi dell'ambiente rurale circostante.

Un messaggio e sforzo pedagogico ed educativo per offrire ai bambini spazi e ambienti capaci di "trasparenza", con il desiderio di "tirar dentro la natura" e insieme protendersi verso di essa per sentirsene parte, adottando un concetto di "in-out" che tende alla dissolvenza dei confini interno-esterno e vuole restituire ai bambini, alle educatrici e ai genitori l'attenzione nei confronti della bellezza del paesaggio marchigiano e dei suoi luoghi biologicamente differenti.

La progettualità educativa: gli elementi di una pedagogia naturale-rurale

Cosa possono proporre come valore aggiunto sul piano dell'offerta educativa gli agrinidi collocati all'interno di aziende agricole a un bambino piccolo come quello che frequenta l'asilo nido?

Sono luoghi adatti per la crescita e lo sviluppo nei primi anni di vita?

Dopo due anni di attività, osservazioni, riflessioni e scambio di prime forme di documentazione delle esperienze educative all'interno del Coordinamento pedagogico di rete, possiamo con convinzione affermare che la cornice della campagna costiera, collinare e pedemontana marchigiana rappresenta uno scenario e contesto educativo ideale per il "bambino competente e costruttivo", in grado di offrire un variegato cosmo vegetale, animale e rurale ai processi di osservazione, esplorazione plurisensoriale, gioco, indagine e apprendimento fin da piccolissimi.

Nei primi anni l'essere umano può imparare molto di più direttamente in natura che in aula. L'apprendimento percettivo è il primo a essere messo in moto: sentire, vedere, toccare sono il nucleo di ogni conoscenza. La natura suscita inoltre emozione, curiosità e attenzione, che attivano i meccanismi neuronali di memoria e apprendimento.

È a diretto contatto con la natura che i bambini possono costruire elementi sensoriali solidi, basilari per l'astrazione e le idee.

Una riflessione su natura, ruralità e crescita significa ripartire dagli orientamenti e spunti dell'"educazione outdoor", dall'alleanza reale con gli ambienti esterni e da una riabilitazione del "fuori" da aule e sezioni che garantisca anche ai più piccoli un contatto libero, spontaneo e non episodico con la natura.

Ogni agrinido della rete costruisce una propria specifica progettualità intorno a un insieme di esperienze interconnesse, fondata sulla relazione sistematica e quotidiana tra bambini, educatrici, operatori agricoli dell'azienda di appoggio e risorse tipiche e caratteristiche sia dell'azienda, sia degli ambienti naturali-rurali di appartenenza territoriale.

Presenteremo, in particolare, all'interno di una grande varietà di progetti articolati e specifici in corso, alcune riflessioni e attività con i bambini, trasversali a tutti gli agrinidi della rete Marche

e che appartengono alle linee-guida del format educativo regionale.

Gli agrinidi sono nidi all'aria aperta

I bambini escono come abitudine quotidiana in tutte le stagioni e gli spazi esterni agricoli e selvatici confinanti non sono un'appendice ma un prolungamento in continuum degli spazi interni. Il patto educativo con le famiglie condivide questa scelta educativa e organizzativa e le carte dei servizi convalidano questa visione come intenzionale prassi educativa comune a tutta la rete.

Si tratta di una realizzazione progettuale che ci sta dando la possibilità di osservare e restituire ai bambini esperienze di gioco libero e attività motoria spontanea in relazione con gli ambienti naturali.

Sono giochi intrecciati al movimento e a conquiste e scoperte delle possibilità del proprio corpo in crescita fatte con gioia, motivazione, come esperienze di libertà, coinvolgenti e intense non solo per la componente fisica, ma anche per quella psichica.

Camminare, saltare, correre negli spazi verdi, incontrare rigagnoli, terreni che cambiano con il cambiare del tempo, alberi, rami, elementi naturali, sassi, avvallamenti, acqua, campi con erbe e vegetazioni da attraversare, sono esperienze motorie, ludiche ed emotive che influenzano e sostengono lo sviluppo motorio insieme ad altre dimensioni dello sviluppo sociale, emotivo e cognitivo.

Alcune esperienze in particolare ci hanno provocato sul piano educativo, mettendo in rilievo il potenziale straordinario dei contesti naturalirurali, al fine di riconsiderare il "rischio" quale oggetto pedagogico durante l'infanzia e alcune opportunità di esperienze date ai bambini fuori dalle sezioni dei nidi, non solo come incontro con potenziali pericoli da evitare, ma come ricche occasioni di apprendimento. L'incontro con la natura, se la si vuole incontrare davvero, mette positivamente alla prova adulti e bambini. All'interno dell'attenta regia di un adulto che si mette in gioco, che accetta la responsabilità focalizzando la propria attenzione progettuale su un'attenta organizzazione delle opportunità *outdoor* offerte in natura, si può e si deve non rinunciare a esperienze che permettano durante l'infanzia un incontro con un ragionevole rischio che è necessario per crescere, perché si lega

all'eccitazione della scoperta, attiva la funzione esplorativa, stimola la ricerca di risposte, soluzioni e strategie da protagonisti, mette in atto meccanismi di difesa, attenzione e prudenza ormai atrofizzati, recupera come educative l'esperienza del limite, la dimensione dell'errore, la possibilità di fermarsi, rinunciare, ripartire, e collabora alla costruzione dell'identità psichica di ogni bambino.

Gli agrinido sono luoghi educativi in grado di offrire quotidianamente ai bambini esperienze sensoriali ricche e mutevoli

Dal punto di vista degli apprendimenti, a un rapporto diretto con l'ambiente si sta sostituendo nella società un mondo fatto di immagini, informazioni e concetti che non rappresentano la testimonianza di un processo di autentica scoperta.

Ma per conoscere e imparare nei primi anni di vita è necessario investire nelle situazioni corporeamente ed emotivamente attraverso esperienze dirette, usando tutti i sensi.

Negli agrinidi stiamo sperimentando ogni giorno che la vera molla dell'apprendimento è nell'interazione tra bambino ed elementi della natura, che genera "naturalmente" curiosità, meraviglia, emozione, incanto e arricchimento interiore.

È possibile crescere e apprendere nella natura. L'ambiente naturale-rurale come contesto educante è testimone, attraverso la esperienza degli agrinidi, del valore e importanza del recupero di questa modalità e forma di relazione di conoscenza, da riannodare alle altre forme di apprendimento e sostegno alla crescita nei servizi educativi dell'infanzia.

Frequentando gli spazi dell'azienda agricola, a contatto con la vita animale, vegetale e atmosferica, i bambini affinano le loro capacità osservative e di indagine, con facilità imparano le caratteristiche e il nome di ciò che incontrano e sperimentano della bio-diversità, fanno raccolte e classificazioni spontanee, utilizzano elementi della natura in senso artistico ed espressivo, seguono nel corso delle stagioni i passaggi, i cambiamenti di colori, le sfumature, le caratteristiche e forme della terra, delle piante, delle coltivazioni, del tempo.

Un elemento interessante e specifico dell'agrinido è anche la possibilità data ai bambini di partecipare alla realtà produttiva e lavorativa

Negli agrinidi stiamo sperimentando ogni giorno che la vera molla dell'apprendimento è nella interazione tra bambino ed elementi della natura, che genera "naturalmente" curiosità, meraviglia, emozione, incanto e arricchimento interiore.

della campagna, in una logica di non esclusione totale dal lavoro e dalla vita sociale.

Potendo condividere la vita dell'azienda agricola, osservando, ma anche eseguendo semplici compiti, non solo i bambini acquisiscono competenze "legate al fare", ma iniziano a cogliere relazioni tra l'attività dell'uomo, i processi di trasformazione e le conseguenze ambientali.

Le esperienze dirette all'esterno che privilegiano la percezione come canale di conoscenza e che diventano la struttura su cui si innestano i "perché" e gli interrogativi dei bambini più piccoli e a cui seguono i primi collegamenti mentali di interdipendenza e di causa-effetto, di formulazioni di teorie, spiegazioni, pensieri e sguardi individuali sulla complessità del mondo.

Negli agrinidi della rete Marche interessanti spunti di riflessione educativa e approfondimento si legano anche all'osservazione dei contatti diretti bambini-animali.

Gli animali domestici, da cortile, i grandi animali della fattoria (mucche, cavalli, asini, maiali), i piccoli animali e gli insetti che vivono negli ambienti che circondano gli agrinidi rappresentano un bestiario straordinario con i quali bambini e bambine si relazionano in maniera regolare, permettendoci di sperimentare quotidianamente il valore pedagogico e psicologico di una relazione non sporadica e spontanea con gli animali durante l'infanzia, che va molto oltre il trasferimento da parte dell'adulto di informazioni e conoscenze di base sul mondo animale.

Una relazione con gli animali ormai trasformata o perduta per la stragrande maggioranza dell'infanzia dell'occidente contemporaneo.

Stiamo osservando una grande passione, empatia e immedesimazione da parte dei bambini nei confronti degli animali – e degli animali nei confronti dei bambini –, fatta di interesse, curiosità, amicizia, complicità in alcuni giochi di relazione.

L'animale, uguale e diverso dall'uomo, permette al bambino di mettersi in una sorta di "non luogo", una specie di soglia relazionale ed emotiva, nel quale è permesso sperimentare il concetto di alterità e di diversità con cui confrontarsi e che gli permette di conoscere meglio anche se stesso, la propria corporeità e modalità comunicativa e sociale di specie.

I quotidiani incontri si sono trasformati in rituale e ricerca attiva da parte dei bambini di

mediazione e interpretazione dei segnali comunicativi degli animali, per entrare in relazione e dialogo con loro, in una sorta di palestra di acquisizione di competenze sociali e comunicative di approccio, sostenuta in alcuni casi dall'adulto che si rende inizialmente mediatore. Sono anche relazioni di contatto sensoriale, accarezzamenti, vicinanze, pazienti osservazioni dei comportamenti degli animali, della loro fisiologia, degli spazi di vita e modalità di accudimento all'interno della fattoria, di comunicazione spesso senza parole e di apertura emotiva ed evidente benessere dei bambini in loro presenza.

Ci sembrano esperienze di educazione naturale interessanti, che ci stanno permettendo di osservare comportamenti di acquisizione di familiarità, superamento di paure e modalità di relazione più rispettosi e consapevoli con l'alterità e la specificità animale fin da piccoli, arricchite anche dai tempi e attività dedicati alla cura degli animali che hanno permesso ai bambini di sperimentare la responsabilità del prendersi cura, concetto fondamentale per la crescita, rafforzando contemporaneamente la loro autostima.

La realtà produttiva e i cicli di allevamento produttivo (stalle, pollai, conigli, ovini e suini) all'interno di alcune aziende agricole non hanno permesso rimozioni agli educatori in merito al tema difficile della morte degli animali. I bambini stanno affrontando, parlando e acquisendo esperienza su questo evento con il sostegno degli educatori come scoperta del ciclo vitale, come un elemento e passaggio di ogni essere vivente tra nascita, crescita e morte. La nascita in fattoria è frequente come la morte. Nell'esperienza all'interno degli agrinidi, le educatrici osservano i vissuti dei bambini: la morte appare loro come qualcosa che accade, che "è" (che lo si accetti o meno da adulti sul piano culturale e sociale, in un'ottica animalista), ma di cui si può parlare («il vitellino è nato», «la gallina è morta») e "narrare", nel ricordo dell'animale che non c'è più.

Le diverse realtà di agrinido Marche stanno portando avanti, in collaborazione con il Coordinamento pedagogico, anche alcune esperienze-progetto legate al tema del linguaggio del cibo e della cultura alimentare.

L'alimentazione è in stretta relazione con le finalità e la filosofia delle aziende agricole e il

cibo rappresenta un aspetto importante dell'identità di questi servizi, offrendosi "naturalmente" come dimensione educativa da percorrere e come ulteriore "traccia" di educazione naturale-rurale da mettere a disposizione delle ricerche dei bambini.

Campi, serre, orti, vigneti, frutteti sono percorribili regolarmente in concomitanza con lo scorrere delle stagionalità e delle diverse produzioni.

La mensa, molto apprezzata dai genitori, è spesso basata su prodotti biologici e a chilometri zero e il salto culturale in relazione alle scelte e abitudini alimentari quotidiane è notevole per grandi e piccoli: dal cibo del supermercato, al cibo dei campi.

Come si modifica la relazione con l'alimentazione e il pasto fin da piccolissimi, quando è possibile osservare dal vivo, in maniera continuativa, le fasi della crescita dei prodotti vegetali in campagna, partecipare ad alcuni processi di semina, raccolta e trasformazione, poter esplorare, "assaggiare", "giocare" sensorialmente con i colori, i profumi, le forme e le dimensioni di ciò che le aziende offrono stagionalmente e preparare semplici alimenti insieme all'adulto con ciò che si è raccolto e, a volte, anche personalmente e direttamente curato, atteso e visto nascere e crescere lentamente?

Cosa rimarrà negli apprendimenti e come traccia mnemonica da questa esperienza più sistematica durante la prima infanzia di "pedagogia dell'orto", di cui Maria Montessori fu grande anticipatrice?

La ricerca e osservazione dei comportamenti dei bambini è in corso e già si colgono elementi positivi rispetto a un avvicinamento al momento del pasto come "piacere" (e non è poco!), unita all'acquisizione di primi saperi sugli alimenti e le loro caratteristiche.

In collaborazione e condivisione con le famiglie l'obiettivo è quello di favorire e mantenere nel tempo atteggiamenti e comportamenti più corretti dal punto di vista nutrizionale e contribuire a creare futuri consumatori forse più attenti e consapevoli sull'uso dell'ambiente e la salute alimentare.

Prospettive future

Nella logica dell'innovazione dei servizi che le aziende agricole possono proporre, la Regione ha deciso di esplorare l'ipotesi di un

servizio 1-6 anni o, in alternativa, anche su sollecitazione delle famiglie che hanno condiviso la sperimentazione iscrivendo i loro bambini negli agrinidi, il proseguimento dell'esperienza in azienda per la fascia d'età 3-6 anni con la realizzazione degli agrisili.

Per quanto riguarda gli aspetti educativi, per chi si occupa di pedagogia dell'infanzia la rete degli agrinidi marchigiani rappresenta un luogo privilegiato di esperienza e pensiero sul ruolo e valore della natura come ambiente di crescita e uno stimolo alla trasferibilità e riscoperta della dimensione dell'educazione naturale rurale all'interno delle progettualità di asili nido e scuole tradizionali.

La normativa d'impianto, il finanziamento pubblico iniziale e la ricerca di attenzione e "cura" di tutti gli aspetti pedagogico-organizzativi all'interno del progetto di sperimentazione di rete insieme alle aziende agricole, sono stati e sono requisiti prioritari per la qualità della sperimentazione.

Il Coordinamento pedagogico, le aziende agricole e gli educatori della rete agrinido sono consapevoli anche dell'importanza di aprire e mantenere un dialogo con le altre esperienze italiane ed europee di educazione naturale, con cui cercano attivamente occasioni di scambio e riflessione fin dall'inizio della sperimentazione, per uscire, insieme e definitivamente, dalla separazione "agri" e dalla nicchia delle esperienze "green" in cui ancora sono spesso segregate.

La natura non è solo di qualcuno: è indispensabile il dialogo tra esperienze educative e mondo della educazione nel suo complesso, per ritrovarla insieme.

PER APPROFONDIMENTI

- <http://www.agri.marche.it/Aree%20tematiche/rurale/>
- pubblicazione regionale 2014 Regione Marche - Agricoltura sociale, *Progetto sperimentale agrinido di qualità*
- rivista *Bambini*, genn. 2013, *Il progetto agrinido*; sett.-nov., 2013 e genn.-apr.-giugno, 2014; *Tacchino naturale-rurale*, Agrinido Marche, nn. 1-5.

BRUNELLA CASALINI

NEUROSCIENZE E POLITICHE RIVOLTE ALLA PRIMA INFANZIA: I RISCHI DI UN UTILIZZO STRUMENTALE

a cura di **Erika Bernacchi**

Nei programmi educativi e nelle politiche per la prima infanzia il ruolo delle ultime acquisizioni nelle neuroscienze assume da alcuni anni un'importanza crescente. Tali scienze sottolineano la centralità dei primi tre anni di vita nella formazione del bambino e mettono in stretta correlazione i comportamenti e le attitudini dei genitori con il loro sviluppo e con i loro comportamenti futuri. Brunella Casalini, docente di Filosofia politica presso l'Università di Firenze, ha sviluppato una riflessione sull'argomento mettendo in luce i rischi di un utilizzo strumentale delle neuroscienze. In particolare la sua critica si concentra sull'attuale tendenza a richiedere ai genitori, e in particolare alle madri, tutta una serie di competenze al fine di aumentare il potenziale e il "capitale umano" dei loro bambini. Tale tendenza si inserisce nella società neoliberale, in cui si assiste da un lato alla riduzione/smantellamento dello stato sociale e dall'altro a crescenti richieste nei confronti dei genitori (e soprattutto delle madri) rispetto all'esercizio di una serie di comportamenti che presuppongono disponibilità di tempo e denaro, ponendo quindi anche una questione di disuguaglianze sociali. Questo porta inoltre al rischio di stigmatizzare coloro che non si conformano all'ideale di genitore/mamma perfetta.

1 Cfr. Bruer, J.T., *The myth of the first three years*, New York, Free Press, 1999. Dello stesso si veda anche: *Revisiting "The myth of the first three years"*, special briefing written to accompany the CPCS event *Monitoring parents: science, evidence, experts and the new parenting culture*, University of Kent, September 13th and 14th 2011: <http://blogs.kent.ac.uk/parentingculturestudies/files/2011/09/Special-briefing-on-The-Myth.pdf>. I materiali della conferenza *Monitoring parents*, che si è tenuta presso il Center for Parenting Culture Studies dell'Università di Kent nel settembre del 2011 sono tutti di notevole interesse e possono essere consultati al seguente indirizzo internet: <http://blogs.kent.ac.uk/parentingculturestudies/pcs-events/previous-events/parenting-science/> (ultima consultazione: 12 marzo 2015). Su posizioni vicine a quelle di Bruer, è anche Raymond Tallis, si veda il suo: *Aping Mankind: Neuromania, Darwinitis and the Misrepresentation of Humanity*, London, Routledge, 2014.

2 Bowlby, J., *Attachment*, London, Pellican, 1969; Id., *Maternal care and mental health*, Lanham, Jan Aronson Inc., 1995 (1952); Id., *A secure base: clinical applications of attachment theory*, London, Routledge, 2005 (1988).

3 Critiche sono state mosse alla teoria dell'attaccamento sia da psicologi dello sviluppo (cfr. Kagan, J., *Three seductive ideas*, Cambridge MA, Harvard University Press, 1998), sia da varie autrici femministe, cfr. Birns, B., *Attachment theory revisited: challenging conceptual and methodological sacred cows*, in «Feminism & psychology», 9, 1, 1999, p. 10-21; Hays, S., *The fallacious assumptions and unrealistic prescriptions of attachment theory: A comments on "Parents' socioemotional investment in children"*, in «Journal of marriage and family», 60, 3, 1998, p. 782-790; Cox, S.M., *Bridging attachment theory and attachment parenting with feminist methods of inquiry*, in «Journal of the Association on research on mothering», 8,1, 2006, p. 83-95.

i. Ci può spiegare quale è secondo lei il rischio di un utilizzo strumentale delle neuroscienze nell'ambito dei programmi educativi e delle politiche rivolte alla prima infanzia?

Come ricordava nella sua introduzione, alcune importanti scoperte sullo sviluppo del cervello umano hanno messo in evidenza come nei primi 3 anni di vita sia riscontrabile un periodo in cui la formazione delle sinapsi che connettono i neuroni in circuiti funzionanti risulta rapidissima. Secondo il neuroscienziato americano John T. Bruer, le implicazioni di questa scoperta per quanto riguarda il funzionamento del cervello sono tutt'altro che dimostrate scientificamente e le potenzialità determinanti dei primi tre anni sono nient'altro che un mito prodotto da una

cattiva divulgazione scientifica¹. Quello che è certo, tuttavia, è che questo discorso è stato interpretato come una riprova dell'importanza del periodo da 0 a 3 anni nella vita del bambino. Sulla scorta anche dell'influenza della teoria dell'attaccamento di Bowlby² – anch'essa oggetto di varie critiche fin dagli anni '70³ – si è ritenuto cioè di poter affermare che gli stimoli che il bambino riceve in questa fase del suo sviluppo possano avere effetti di lunghissima durata nella sua vita, al punto da determinare una maggiore o minore propensione al rischio di abbandono scolastico, devianza, ecc. Dalla fine degli anni '90 queste acquisizioni delle neuroscienze sono state tradotte in una serie di politiche sociali ispirate all'idea che l'investimento in vista della

creazione dei futuri lavoratori della società della conoscenza debba iniziare prestissimo ed essere concentrato in particolare nei primi 3 anni di vita. Il bambino deve essere stimolato e attivato correttamente nel periodo dagli 0 ai 3 anni per dare il massimo rendimento domani come futuro lavoratore cognitivo.

La traduzione delle neuroscienze nell'ambito delle politiche sociali ha avuto e può avere diverse conseguenze negative. La prima è senz'altro un'eccessiva responsabilizzazione dei genitori: le figure genitoriali, e in particolare la madre, infatti assurgono al ruolo di veri e propri architetti della vita del loro bambino, ma vengono contemporaneamente a essere soggette a nuove forme di controllo e di pressione sociale⁴. In un rapporto del 2011, dal titolo *Early intervention: the next steps*⁵, il deputato laburista Graham Allen ha sostenuto, per esempio, che dei genitori incompetenti che trascurano il loro bambino possono causargli danni irreversibili nello sviluppo cerebrale, tali da determinare futuri comportamenti antisociali e aggressivi. Secondo la filosofia del Governo inglese, tanto del vecchio Governo Blair quanto del nuovo Governo Cameron, lo Stato deve intervenire al fine di istruire e rendere competenti i genitori nel loro ruolo, se necessario mediante la creazione di appositi corsi e di una sorta di costante azione di supervisione. In questa visione – ed è anche questo un aspetto controverso – se, da un lato, il ruolo genitoriale viene esaltato nella sua importanza, dall'altro, l'autorità del genitore risulta sempre più incrinata e subordinata a un sapere esperto che viene dall'esterno della famiglia. Un ulteriore elemento problematico è costituito dal fatto che concentrare il focus dell'attenzione delle politiche sociali sul rapporto genitori/bambino favorisce un'analisi sociale che risulta difficilmente in grado di cogliere la dimensione strutturale delle dinamiche che favoriscono il riprodursi della povertà tra le generazioni. Un ultimo punto critico è dato dal fatto che l'enfasi posta sui primissimi anni può portare a una sottovalutazione delle fasi successive dello sviluppo: l'effetto positivo dell'aiuto e del sostegno offerto alla crescita del bambino nei primi 3 anni, in realtà, è destinato a svanire se non proseguito negli anni successivi e, d'altra parte, possiamo immaginare gli effetti negativi di un intervento sociale che trascurasse i minori di età superiore ai 3 anni, considerandoli un cattivo investimento sociale.

ii. Quale concezione del bambino sta dietro a queste teorie? E come si differenzia da quella che fa riferimento al movimento che ha portato all'affermazione dei diritti dell'infanzia culminata con l'approvazione della Convenzione Onu sui diritti dell'infanzia?

In queste politiche il bambino è considerato come un *asset* fondamentale per la futura crescita economica e, dunque, un investimento sicuro. L'economista James Heckman suggerisce di indirizzare la spesa sociale non sugli adulti poco qualificati ma sui bambini perché possa tradursi in risparmi e profitti certi per lo Stato. La sua formula magica: «Every dollar invested in quality early childhood development for disadvantaged children produces a 7 percent to 10 percent return, per child, per year»⁶ ricorre spessissimo nei documenti prodotti sia a livello nazionale, negli Stati Uniti, in Canada, nel Regno Unito, in Francia, sia a livello internazionale, nei documenti di organismi internazionali quali la Banca mondiale e l'UE. In questa visione il bambino viene proiettato nella dimensione di futuro lavoratore. La sua vita di bambino non è considerata per il suo valore qui e ora; il bambino viene visto alla luce dell'adulto che potrà divenire. Al contrario di quanto accade nella Convenzione dei diritti dell'infanzia del 1989, l'attenzione è posta su ciò che il bambino è in potenza più che su ciò che egli è in atto, sul suo successo o fallimento come adulto produttivo più che sulla sua volontà di bambino. Insomma, se il discorso sui diritti umani dei minori è tutto volto a sottrarre il bambino alla sua passata condizione di mera proprietà della famiglia, la filosofia del *Social investment state*, al di là delle buone intenzioni, rischia di ricondurlo ancora una volta alla dimensione di risorsa, una risorsa umana ora utile alla società più che alla famiglia. La dimensione di *agency* del bambino risulta pressoché dimenticata, nonostante tutte le indicazioni in direzione contraria che vengono non solo dalla Convenzione Onu sui diritti dell'infanzia, ma anche dall'ambito dei *childhood studies*, che spingono a riconoscere nel bambino non il futuro cittadino di domani, ma già oggi un cittadino a tutti gli effetti.

iii. Tornando ai giudizi di valore spesso espressi nella letteratura divulgativa su cosa significhi essere un bravo genitore, quali rischi vede nella

⁴ Macvarish, J., *Babies' brains and parenting policy: the 'insensitive' mother*, in Lee, E., et al. (eds), *Parenting culture studies*, Palgrave Macmillan, 2014, kindle edition.
⁵ <http://preventionaction.org/sites/all/files/Early%20intervention%20report.pdf> (ultima consultazione: 12 marzo 2015).

⁶ Heckman, J., *The economics of inequality: the value of early childhood education*, in «American Educator», 2011: <https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Heckman.pdf> (ultima consultazione: 12 marzo 2015).

creazione di modelli normativi così stringenti per i neogenitori? Ritiene poi che questi messaggi siano sostanzialmente neutri rispetto al genere oppure che abbiano connotazioni particolarmente normative per le madri?

Come nel caso della teoria dell'attaccamento, anche per quanto riguarda le implicazioni delle scoperte derivanti dalla ricerca delle neuroscienze il rischio nella loro divulgazione a uso di un largo pubblico e ancora di più nella loro traduzione in ricette pratiche è quello di un eccessivo concentrarsi su una sorta di lettura deterministica degli effetti che ha sul bambino la relazione parentale, e in particolare la relazione con la madre, nei primissimi anni di vita. Ciò, come dicevo, finisce per colpevolizzare i genitori, e soprattutto la madre, per ogni successivo problema comportamentale o mentale, e per assegnare una scarsa attenzione a fattori che vanno al di là della relazione di cura. La relazione con il genitore nei primissimi anni di vita è un elemento fondamentale nella crescita, ma lo sviluppo di un bambino è influenzato da un insieme molto più ampio e variegato di circostanze. Le risorse alle quali una persona può attingere nel corso della vita per crescere e fiorire vanno ben al di là dei primi 3 anni.

Le richieste pressanti che vengono rivolte ai genitori in direzione dell'autocontrollo, della sorveglianza e dell'esercizio riflessivo, più che spontaneo, del proprio ruolo parentale creano stress e ansia nella vita del genitore. In questo clima di professionalizzazione e scientificizzazione del fare, più che dell'essere, genitori, i padri e soprattutto le madri non possono non sentirsi in colpa, non possono non arrivare in molti casi a coltivare un senso di colpa che non deriva dal loro non essere in grado di rispondere alle richieste dei loro bambini, ma che deriva piuttosto dal continuo confronto al quale sono chiamati con un modello professionale e scientifico di genitorialità cui dovrebbero adeguarsi, acquisendo abilità e competenze. Quasi che la relazione genitore/figlio potesse ridursi a una questione tecnica.

La spinta alla pedagogizzazione, scientificizzazione e professionalizzazione della genitorialità avviene, per lo più, in forma indiretta attraverso la diffusione di una cultura – dai manuali per genitori, a programmi come *SOS tata*, a riviste specializzate, ecc. – che insiste sull'importanza della progettazione dell'evento della nascita di un figlio, sulla preparazione e programmazione

delle varie tappe fondamentali della crescita, con particolare attenzione per la fase perinatale e i primi anni di vita. Niente sembra potersi lasciare al caso. Se si vuole essere all'altezza di un modello di genitorialità efficiente ed efficace, ossessionato dalla performance, governato da una razionalità strumentale e manageriale orientata al raggiungimento del migliore rapporto tra input e output, diventa necessario ponderare e monitorare ogni scelta. Il messaggio è rivolto a entrambi i genitori (è apparentemente neutro), ma – come è chiaro in particolare dall'attenzione alla fase perinatale – riguarda in modo particolare le madri.

Se l'azione sui genitori avviene per lo più in forma indiretta attraverso la promozione culturale di determinati modelli e stili di genitorialità, bisogna però dire che nell'ambito delle politiche sociali in vari Paesi, come già dicevo a proposito del Regno Unito, non sono mancate iniziative di supporto alla genitorialità intese nel senso di un vero e proprio supporto pedagogico al genitore. Se in teoria, nella maggior parte dei casi, questi corsi per genitori sono aperti a tutti e volontari, in alcuni casi sono stati inseriti nel sistema della giustizia penale mediante i c.d. *parenting order programmes*, che possono tradursi in *parenting contracts*, *parenting courses* o *residential parenting courses*. I genitori, in altri termini, possono essere obbligati dalle corti di giustizia a seguire dei corsi in seguito a un comportamento deviante del minore, come se quest'ultimo fosse una chiara manifestazione della loro inefficacia e incapacità come genitori. Attraverso programmi quali il *Triple P-positive parenting programme*, nato in Australia nel 1996 e ormai diffuso in tutto il mondo, si insegnano ai genitori (quasi sempre in realtà – come molti studi hanno rilevato – si tratta delle madri) tecniche derivate dalle scienze cognitivo-comportamentali al fine di renderli efficienti nella gestione della crescita dei figli. Non solo il rischio di un percorso di vita deviante, ma anche quello di non riuscire a uscire dal ciclo intergenerazionale della povertà è ricondotto, sulla base di un determinismo sostenuto dal presupposto scientifico di una convergenza tra teorie dell'attaccamento e neuroscienze, ai corretti stimoli ricevuti dal bambino fin dai primissimi momenti di vita. Da qui derivano non solo i programmi di sostegno alla genitorialità cui poco fa ho già fatto cenno, concepiti come

veri e propri corsi in cui apprendere le tecniche per gestire in modo più efficiente possibile la crescita dei propri figli, ma anche la sorveglianza già al nido e all'asilo dei comportamenti dei minori al fine di individuare precocemente sintomi considerati predittivi di comportamenti violenti, aggressivi o criminali.

iv. Nel suo articolo parla di "parental determinism": può approfondire questo concetto?

Sì, certamente. È il sociologo inglese Frank Furedi, come lei stessa ricorda, a definire "dottrina del determinismo genitoriale" l'idea oggi ampiamente diffusa, che prima ho illustrato, per cui la fortuna di una società è determinata dalla qualità dell'educazione che si riceve in famiglia⁷. A un presunto deficit di competenza dei genitori si attribuisce la colpa di tutti i mali della società: dall'obesità infantile, alla tossicodipendenza, alle maternità in età adolescenziale, alla criminalità, ecc. Sulla base di questa dottrina, ormai una sorta di pregiudizio diffuso, lo Stato assume una diretta responsabilità nell'educazione dei genitori, trasformando al tempo stesso il significato dell'essere genitori. Come ho sottolineato in precedenza le qualità relazionali e morali della relazione familiare sono sempre più sottovalutate rispetto ad abilità e competenze di natura tecnico-scientifica.

v. Nelle sue riflessioni ha posto l'accento sui rischi di alcune politiche per l'infanzia e per il supporto alla genitorialità che si concentrano sui primi anni di vita. L'assunto di tali programmi sembra infatti essere quello di collegare in maniera deterministica le azioni dei genitori, e ancora di più della madre, con ogni futuro comportamento problematico o deviante del bambino. Tuttavia in un'ottica di politiche di genere e per le pari opportunità i servizi per la prima infanzia risultano fondamentali per garantire alle madri che lo vogliono, o che siano nella necessità, di tornare al loro impiego. In questa ottica servizi e politiche che si concentrano sulla prima infanzia non sono quindi da valutare positivamente considerata la scarsa attenzione che storicamente si è prestato a questo tipo di servizi? Per esempio anche l'autrice statunitense Riane Eisler⁸ che si è a lungo occupata di questioni di genere e che ha fondato il *Centre for partnership studies*, basato sull'idea di una *caring economy*, utilizza il ragionamento

dell'economista Heckman per promuovere programmi e servizi per la prima infanzia finanziati dallo Stato a vantaggio delle madri sole, povere o di gruppi svantaggiati.

Sicuramente, sì. Non vorrei essere fraintesa: il fatto di mettere in luce i pericoli di un discorso che insista troppo sulla necessità di investire sul bambino nei primissimi anni di vita considerandolo non per il suo essere qui e ora un cittadino a pieno titolo, ma per la possibilità di renderlo domani un lavoratore produttivo, non vuol dire non ritenere essenziale la spesa pubblica per i servizi sociali destinati all'infanzia e non riconoscere che questi servizi siano fondamentali anche in una prospettiva di genere. Nel pensiero femminista degli anni '70, del resto, gli asili per l'infanzia rappresentavano uno dei punti qualificanti non solo in vista dell'emancipazione femminile, ma della trasformazione della società stessa. In *A broom of one's own: notes on the women's liberation program* (1970), Charlotte Bunch scriveva: «Child care should be free, creative, available twenty-four hours a day, but non compulsory, and run by both men and women»⁹. È stato proprio il mo-

⁷ Furedi, F., *Parental determinism: a most harmful prejudice*, in «Spiked», 21 maggio 2012: <http://www.spiked-online.com/newsite/article/12465#.VQF0ioGG-w8> (ultima consultazione: 12 marzo 2015).

⁸ Eisler, R., *The real wealth of nations: creating a caring economics*, San Francisco, Berrett-Koehler, 2007.

⁹ Bunch, C., *A broom of one's own: notes on the women's liberation program* (1970), in Ead., *Passionate politics. Feminist theory in action. Essays 1968-1986*, New York, St. Martin Press, 1986, p. 43.

BRUNELLA CASALINI

Professoressa associata presso la facoltà di scienze politiche dell'università di Firenze. Insegna Filosofia politica nel corso di laurea triennale in Scienze politiche e Teorie della giustizia e dell'intervento sociale nel corso di laurea magistrale in Disegno e gestione degli interventi sociali.

Si è occupata tra l'altro di genere e pari opportunità, lavoro di cura ed etica della cura, welfare, famiglie, disabilità. Tra le pubblicazioni più recenti: (con L. Cini), *Giustizia, uguaglianza e differenza: introduzione alla filosofia politica contemporanea*, Firenze, FUP, in corso di stampa; *Giustizia e famiglia in una prospettiva transnazionale*, in «Ragion pratica», 37 (2011), p. 303-320; *Libere di scegliere? Patriarcato, libertà e autonomia in una prospettiva di genere*, in «Etica & politica», vol. XII, 2 (2011), p. 329-364; *Globalizzazione e politica del lavoro riproduttivo*, in Palumbo, A., Segreto, V. (a cura di), *Globalizzazione e governance delle società multiculturali*, Milano, Mimesis, 2011, p. 201-218; *Il sesso della natura umana*, in Galletti, M., Vida, S. (a cura di), *Indagine sulla natura umana*, Roma, Carocci 2011, p. 166-187.

vimento femminista degli anni '70 a spostare il discorso sulla cura dell'infanzia dall'ambito dei bisogni a quello dei diritti, rivendicando il diritto del bambino a ricevere dalla società cura, assistenza medica, educazione e una nutrizione adeguata e vedendo nel *childcare* un diritto fondamentale all'interno della cittadinanza sociale¹⁰. Il bambino non doveva essere considerato una proprietà della famiglia e doveva essere liberato da uno spazio privato oppressivo, nel quale spesso si prendeva cura di lui/lei una madre che non aveva avuto altra scelta¹¹. La questione degli asili non riguardava, per le femministe degli anni '70, solo le donne e i bambini, Bunch considerava addirittura il «Day care [...] a people's liberation issue»¹². In questo nuovo spazio il confronto tra i generi, tra le classi e i diversi stili di vita avrebbe consentito al bambino di superare gli stereotipi e i pregiudizi sessisti, razzisti e classisti¹³. L'asilo sarebbe stato uno strumento per insegnare i valori di una società progressista, quali la cooperazione, la solidarietà, il rapporto con la natura, la sperimentazione piuttosto che la routine e coltivare una visione olistica e piena dell'esperienza umana¹⁴.

Ricordo qui questa filosofia femminista sugli asili perché – ripeto – la questione non è se investire nei servizi sociali all'infanzia, ma quale idea di società si ha in mente quanto si pensa a come vogliamo crescere ed educare le nuove generazioni.

vi. Tornando al tema delle politiche di supporto alla genitorialità cui accennava prima, nei suoi scritti stabilisce un collegamento diretto tra le ricerche delle neuroscienze e alcune politiche destinate a famiglie svantaggiate realizzate prevalentemente in ambito anglosassone. In particolare fa riferimento ai programmi *Head start* ed *Early head start*, negli Stati Uniti, e al programma *Sure start* nel Regno Unito. Qual è il discrimine tra supporto e controllo nell'ambito di queste politiche?

Questa è una domanda molto importante. Come emerge anche da quanto dicevo prima, la linea di confine tra sostegno e controllo può essere molto sottile, soprattutto quando si parla di genitori poveri o provenienti a loro volta da famiglie considerate problematiche.

Per illustrare ulteriormente il ruolo disciplinare che lo Stato ha assunto nei confronti delle fa-

miglie e in particolare delle madri povere può essere interessante soffermarsi su un caso meno noto di quello degli Stati Uniti e del Regno Unito, ovvero sul caso francese e sulle vicende che hanno portato alla legge n. 297 del 5 marzo 2007 sulla prevenzione della delinquenza. Una legge che nei comuni con più di 10mila abitanti rende obbligatoria la creazione di un *Conseil local de sécurité et de prévention de la délinquance*, un organismo guidato dal sindaco comunale, che raggruppa il prefetto, il procuratore della Repubblica, degli eletti locali, dei rappresentanti dell'amministrazione dello Stato e dei rappresentanti delle associazioni e delle professioni coinvolte sulle questioni di sicurezza, e di un Consiglio per i diritti e doveri dei genitori. Il sindaco viene così coinvolto nell'aiuto e nell'orientamento delle famiglie in difficoltà e in virtù di questo suo nuovo ruolo ha diritto a ricevere informazioni giudiziarie, scolastiche e sociali senza che il segreto professionale possa essergli opposto, che si tratti del segreto dei magistrati, degli assistenti sociali o delle forze di polizia. Il sindaco può quindi, con una sorta di intervento "pedagogico", proporre ai genitori dei minori con disturbi comportamentali una misura di "accompagnamento parentale"¹⁵.

La legge è stata preceduta nel 2005 da un rapporto dell'Inserm, l'Institut national de la santé et de la recherche médicale, intitolato *Troubles des conduites chez l'enfant et l'adolescent*¹⁶, nel quale si parte dal presupposto che esista una sorta di rapporto causa/effetto, più che di rischio, tra disturbi della condotta, deficit dell'attenzione, iperattività, disturbo oppositivo-provocatorio, personalità antisociale e altre sindromi di solito a essi associate, e futuri comportamenti delinquenziali. Il rapporto stabilisce anche tutta una serie di fattori di rischio che precedono la nascita stessa, e riguardano madri poco scolarizzate, madri adolescenti, madri fumatrici o con problemi di comportamento. I fattori, che possono scatenare un comportamento aggressivo nell'infanzia, la cui origine è rintracciata già durante la gravidanza, sulla base di ricerche canadesi e statunitensi, sono individuati nel tabagismo, nella separazione dei genitori e in un basso livello di reddito. Tutta una serie di fattori predittivi vengono elencati in relazione al comportamento osservabile già entro i primi 2 anni di vita. Il rapporto Inserm, richiamandosi più volte al modello statunitense e a quello canadese, consiglia un intervento precoce

¹⁰ Cfr. Dinner, D., *The universal childcare debate: rights mobilization, social policy, and the dynamics of feminist activism, 1966-1974*, in «Law and History Review», 28, 3, 2010, p. 577-628.

¹¹ Leghorn, L., *Child-care for the child* (1971), in Pettegrew, J. (ed), *Public women, public words: a documentary history of american feminism*, Volume 3, New York, Rowman & Littlefield, 2005, p. 195-197.

¹² Bunch, C., *A broom of one's own*, cit., p. 44.

¹³ Leghorn, L., *Child-care for the child*, cit., p. 197-201.

¹⁴ Cfr. Dinner, D., *The universal childcare debate*, cit.

¹⁵ Cfr. Le Bideau, Y., *Punir papa, punir maman: de l'État protecteur à l'État Super-Nanny*, in «Spirale», 2, 62, 2012, p. 137-148.

¹⁶ Inserm, *Trouble de conduit chez l'enfant et l'adolescent*, 2005, p. 67-68: www.inserm.fr/content/download/7154/55249/

già nella fase perinatale e poi nei primi 3 anni, dal nido all'asilo, e sottolinea come il comportamento della madre durante la gravidanza e nei primi anni di vita del bambino possa risultare determinante. Il rapporto non esclude il ricorso a trattamenti di psicoterapia comportamentale e dall'età di 6 anni in poi anche a trattamenti farmaceutici (in genere, si fa riferimento al trattamento con Ritalin o Concerta) per il controllo di comportamenti aggressivi e sindromi quali il deficit di attenzione e l'iperattività, di cui riporta l'uso sperimentato in altri Paesi, in particolare negli Stati Uniti. Un approccio, quello di tipo farmacologico, molto discusso e contrastato soprattutto in una prospettiva psicoanalitica e psicodinamica¹⁷. Da quest'ultimo punto di vista, infatti, sopprimere il sintomo significa semplicemente rifiutare l'ascolto del messaggio che può consentire di arrivare all'origine della sofferenza: «il sintomo è una modalità di espressione del soggetto»¹⁸. Si capisce come, in questa prospettiva, il trattamento farmacologico oltre che discutibile nei suoi effetti sulla salute del minore, rappresenti prima di tutto un negare al bambino il diritto alla parola sul proprio disagio e sulla propria sofferenza, che nelle politiche di prevenzione precoce vengono ridotti a un disordine comportamentale che fa problema soprattutto in quanto evoca un futuro disordine sociale.

La relazione Inserm ha influenzato la stesura del *Rapport de la commission prevention du groupe d'etudes parlementaire sur la securite interieure*, conosciuto anche *Rapport Bénisti*, dal nome del presidente della commissione, il deputato della Val-de-Marne Jacques Alain Bénisti, nel quale si fa riferimento esplicito all'importanza dei primi 3 anni di vita per la determinazione del futuro del bambino, e si suggerisce di ripensare alla scolarizzazione precoce dei bambini, intorno ai 2 anni, soprattutto nel caso di minori che appartengono a famiglie con pochi mezzi e quindi si può supporre abbiano anche scarsi strumenti per educare i propri figli. Nelle strutture destinate alla prima infanzia si auspicano visite mediche e sanitarie frequenti al fine di individuare precocemente i disturbi comportamentali dei minori. Nel caso di famiglie straniere che non parlino il francese si ritiene necessario un sostegno linguistico in modo che alla pratica del francese sia data priorità fin «da questo istante "T"», visto il suo carattere decisivo per il futuro. In una

versione preliminare del rapporto (dell'ottobre 2004) si affermava che il bilinguismo poteva essere all'origine delle difficoltà scolari dei figli degli immigrati, adombrando un'associazione tra bilinguismo e rischio di comportamenti devianti che è valsa a Bénisti l'appellativo di "neocolonialista". Sebbene il rapporto definitivo sia stato emendato, nella versione finale e nella legge, che anche sulla base di esso è stata emanata nel 2007, si tende a confondere la protezione del minore con la prevenzione della delinquenza e la cura del bambino che manifesta sintomi di difficoltà e malessere con la sua sorveglianza e il suo controllo fin dalla primissima infanzia, una sorveglianza e un controllo che viene estesa alla famiglia, e in particolare alla condotta materna fin dal periodo perinatale, nel caso in cui la madre appartenga a gruppi considerati a rischio. Prevenire la delinquenza equivale qui a medicalizzare i bambini che presentano comportamenti aggressivi, agitati e turbolenti e rieducarli al fine di garantire l'ordine pubblico e la sicurezza – come se il fenomeno della delinquenza potesse ridursi a questione medico-psichiatrica.

Immediatamente dopo la pubblicazione del rapporto Inserm, un gruppo di medici, psicologi, psicoanalisti e pediatri ha lanciato una petizione, che ha raccolto nel giro di poco tempo più di 200mila firme e ha portato alla formazione del movimento *Pas de zéro de conduite pour les enfants de 3 ans*¹⁹, che oggi riunisce anche genitori ed esponenti di tutte le figure professionali che si occupano di infanzia. Ne è nata, insomma, una battaglia culturale che tocca una pluralità di temi. Si parte da una critica della «ideologia positivista che sostiene i programmi di prevenzione precoce», da una denuncia del riduzionismo biologico e della visione determinista e predittiva contenuta nel rapporto Inserm, dalla sua pedissequa accettazione del modello cognitivo-comportamentale prevalente nel mondo anglosassone e della strumentalizzazione che del sapere degli "esperti" è stata immediatamente fatta nel dibattito politico sulla prevenzione della delinquenza e la sicurezza, per arrivare a toccare la questione di come le politiche securitarie ridisegnino e distorcano il ruolo di figure professionali quali l'assistente sociale o l'insegnante d'asilo²⁰, ora asservite a una logica di valutazione e sorveglianza continue, e indeboliscano, in una società in cui già sono sufficientemente in crisi,

¹⁷ Cfr. Pignarre, P., *Ritaline, Concerta...: la vogue dangereuse des "pillules de l'obéissance"*, in Neyrand, G. (ed), *Faut-il avoir peur de nos enfants? Politique sécuritaires et enfance*, Paris, La Découverte, 2006, p. 27-39.

¹⁸ Metz, C., Thevenot, A., *L'enfant trop vivant*, in «Le Journal des psychologues», Dossier: *Les enfants du désordre*, 255, 2, 2008, p. 32-36; in particolare, p. 33.

¹⁹ Cfr. <http://www.pasde0deconduite.org/> (ultima consultazione: 12 marzo 2015).

²⁰ Dal 1990 un decreto ministeriale ha introdotto alla scuola materna il libretto di valutazione nel quale le insegnanti devono registrare i progressi nell'apprendimento fatti dai bambini ogni due mesi. Come osservano Sauvage e Sauvage Duprez, di fatto, questo strumento costringe le insegnanti a sacrificare l'impostazione pedagogica al raggiungimento di obiettivi che pongono inevitabilmente il bambino dai tre ai sei anni di fronte al concetto di riuscita e fallimento, laddove all'asilo l'obiettivo dovrebbe essere quello di coinvolgere i bambini e stimolarli alla partecipazione. Il libretto, che poche giustificazioni ha sotto il profilo pedagogico, risponde a ragioni di controllo dell'attività degli insegnanti e dei bambini. Aggiungere nel libretto la valutazione di segni di un comportamento disturbato trasformerebbe la scuola materna da luogo di apprendimento a centro di osservazione e sorveglianza in cui individuare i bambini "normali" e quelli "sospetti" (cfr. Sauvage, A., Sauvage-Duprez, O., *Maternelles sous contrôle: le fichage des enfants*, in Neyrand, G. (ed), *Faut-il avoir peur de nos enfants? Politique sécuritaires et enfance*, cit., p. 40-51; in particolare, p. 49).

l'autorità delle figure genitoriali, trasmettendo un giudizio d'incompetenza a priori soprattutto verso le giovani madri sole, considerate particolarmente a rischio e per questo oggetto di una particolare forma di stigmatizzazione. Come sottolinea Parazelli, membro del Group d'étude critique sur la prévention précoce in Canada, dove l'approccio cognitivo comportamentale e l'ecologia dello sviluppo hanno avuto un'influenza determinante sulle politiche sociali di prevenzione fin dall'inizio degli anni '90, lo screening dei gruppi a rischio crea una nuova categoria sociale di giovani: «adolescenza virtuale a rischio di delinquenza». «Si riduce il percorso biografico di un individuo a una traiettoria probabilistica che qualifica il suo destino; il che ha per effetto di stigmatizzare il bambino etichettandolo come a rischio prima ancora che manifesti i comportamenti temuti»²¹.

vii. Dalle sue riflessioni emerge chiaramente come la sfida principale per le politiche di supporto alla genitorialità, in modo particolare, quelle rivolte a madri e genitori appartenenti a gruppi sociali vulnerabili, sia quello di fornire un supporto che vada nella direzione di un reale *empowerment* e non del controllo e della stigmatizzazione. Tornando ai modelli utilizzati in ambito anglosassone, in una ricerca recentemente condotta dal Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza sul sistema di welfare inglese emerge però come gli *Sure start children's centers* abbiano fornito un tipo di supporto particolarmente apprezzato dalla popolazione appartenente a gruppi svantaggiati. Questo tipo di intervento viene definito "*targeted universalism*" vale a dire un servizio di carattere universale posto nelle aree dove maggiormente si concentra la popolazione svantaggiata. Secondo le testimonianze raccolte emerge che i genitori hanno apprezzato i servizi forniti dai *Children's centres* e hanno instaurato un buon rapporto con gli operatori che hanno svolto anche visite domiciliari, sicuramente migliore di quello stabilito con il personale dei servizi sociali. Secondo Jenny Gray, consulente del Dipartimento per la famiglia sotto il Governo laburista, i *Children's centres* hanno rappresentato un'importante misura di sostegno per le famiglie svantaggiate che ora rischiano sempre di più di trovarsi da sole, visti i tagli a questo tipo di servizi operati a causa della crisi economica.

Per una famiglia non trovarsi sola in momenti delicati e difficili può essere molto importante. Quindi, non mi stupiscono i dati raccolti sull'apprezzamento dei *Children's centres*. Varrebbe la pena, tuttavia, confrontare l'esperienza dei programmi attuati dal Governo inglese con altre esperienze di sostegno alla genitorialità nelle quali prevale la dimensione della condivisione tra pari. Penso, per esempio, a esperienze, quali quella della *Maison Verte*, creata a Parigi da Françoise Dolto, e i luoghi d'accoglienza genitori/bambini (*lieux d'accueil enfants-parents*), sorte in Francia negli anni '70 sotto la spinta della psicoanalisi, che sono state riprese in altri Paesi, tra cui anche l'Italia²². Questi luoghi di accoglienza sono spazi di ascolto e contemporaneamente di condivisione e partecipazione. Accolgono bambini da 0 a 4-5 anni accompagnati dai loro genitori o dagli adulti che abitualmente si occupano di loro, hanno frequenza libera, garantiscono l'anonimato, non hanno funzioni pedagogiche, terapeutiche o di controllo. Il personale addetto all'accoglienza, costituito da assistenti sociali, presta ascolto all'eventuale malessere del bambino e del genitore, tentando di dare alla famiglia la possibilità di uscire da quella solitudine che spesso la città riserva oggi a molti, soprattutto ai nuovi arrivati. I luoghi di accoglienza genitori/bambini non sono scuole in cui esperti insegnano a chi si occupa del bambino come essere genitori competenti, quasi che il genitore avesse bisogno di una sorta di "patente" per guidare il proprio bambino nel percorso di crescita²³; sono piuttosto luoghi di socializzazione e partecipazione, in cui l'apprendimento avviene giocando e svolgendo attività comuni.

Cito questi esempi perché le critiche che vengono rivolte ad alcune tendenze prevalenti nelle politiche sociali contemporanee non devono essere intese come contrarie a qualsiasi tipo di programma destinato ai minori e alle famiglie. Lo stile e la filosofia dell'intervento, tuttavia, mi sembrano altrettanto importanti della fornitura di servizi.

viii. In un suo recente saggio inserisce questa critica nell'ambito di una riflessione sulla "violenza simbolica e materiale dello stato neoliberale" e la creazione della "marginalità avanzata". In che modo la gestione della cura della prima infanzia si collega alla promozione di un par-

21 Parazelli, M., *La prévention précoce au Québec: prélude à une "biologie de la pauvreté"?*, in Société Française De Santé Publique, *Prévention, dépistage des troubles du comportement chez l'enfant? Actes du colloque Pas de 0 de conduite pour les enfants de trois ans*, Collection Santé & Société, 11, 2006, p. 71-80; in particolare, p. 77: http://www.pasde0deconduite.org/IMG/pdf/actes_colloque_pasde0deconduite_17062006.pdf. (ultima consultazione: 12 marzo 2015).

22 *Lieux d'Accueil Enfants Parents et socialisation(s)*. Recherche coordonnée et dirigée par Henriette Scheu avec l'appui de Nathalie Fraioli et la collaboration de Gérard Neyrand, Sylvie Rayna, Françoise Hurstel, Andrea Gonzalez Negro et Marie-Nicole Rubio, Paris, Le Furet, 2008: <http://www.lefuret.org/RECHERCHES/LAEPetSocialisationsRapport.pdf> (ultima consultazione 12 marzo 2015).

23 La necessità di dare una vera e propria patente ai genitori è stata sostenuta da H. LaFollette in *Licensing parents*, in «Philosophy and public affairs», 9, 2, 1980, p. 182-197. Sul tema esiste oggi un'ampia letteratura, si veda: Westman, J., *Licensing parents*, Cambridge (Mass.), Perseus publishing, 1994; Taylor, R., *Children as projects and persons: a liberal antinomy*, in «Social theory and practice», 35, 4, 1999, p. 555-576; Engster, D., *The place of parenting within a liberal theory of justice: the private parenting model, parental licenses, or public parenting support?*, in «Social theory and practice», 36, 2, 2010, p. 233-262.

ticolare modello di Stato e quali conseguenze può avere sui diritti dei bambini e sui diritti delle persone in generale?

In *Urban outcasts* (2008), Wacquant diagnostica l'emergere di un nuovo regime della povertà urbana, distinto dal regime dell'epoca keynesiana-fordista prevalso fino agli anni '70. Questo nuovo regime viene chiamato dall'autore della "marginalità avanzata", perché non si tratta né di una marginalità residuale né di una marginalità ciclica: è piuttosto una marginalità iscritta nel futuro delle società avanzate, soggette alle tensioni della deregolamentazione capitalista. Wacquant spiega come lo Stato cerchi di assicurarsi l'accettazione sociale di questa situazione, da lui stesso creata con la deregolamentazione del mercato del lavoro, attraverso l'invenzione di un nuovo governo dell'insicurezza sociale che coniuga la disciplina del *workfare* con un ipertrofico apparato penale. Il nuovo stato liberale ha la natura di un centauro: se governa sugli individui delle classi medio-alte attraverso la libertà, esso agisce in modo pesante, autoritario e paternalistico, quando si tratta delle classi più basse, ovvero quelle classi che subiscono più direttamente le conseguenze distruttive della deregolamentazione economica. Quest'azione autoritaria, mediante il regime di *workfare* e un invasivo apparato penale e di polizia, si rivela necessaria al fine di contenere, controllare e reprimere le resistenze che la disciplina di mercato incontra tra le classi più povere che si trovano a dover affrontare una diffusa instabilità e insicurezza sociale. Non a caso, sottolinea Wacquant, il profilo dei destinatari degli utenti del sistema penitenziario e dei servizi sociali è identico per provenienza sociale, etnica, razziale e di classe. Differisce solo per un unico tratto fondamentale: il genere (il 90% tra gli utenti dei servizi negli Stati Uniti sono madri). L'azione penale infatti si rivolge principalmente alla popolazione povera maschile, mentre i servizi sociali hanno un'utenza prevalentemente femminile. *Workfare* e *prisonfare* agiscono congiuntamente e svolgono sia una funzione materiale che una funzione simbolico-espressiva. Mentre i maschi poveri (che, nel caso degli Stati Uniti sono per lo più afroamericani abitanti degli iperghetti, sorti dopo la fine della segregazione degli anni '70 e l'implosione del ghetto classico) finiscono nella rete del *prisonfare*, le loro donne – come abbiamo detto – sono il target privilegiato del

sistema di *workfare* e vengono chiamate in causa, spesso in modo contraddittorio, sia nel loro ruolo di lavoratrici sia nella loro funzione riproduttrice e di cura. In una prospettiva di genere non si può non osservare con inquietudine che nel momento in cui la cura del minore in età prescolare viene a essere tematizzata come una questione pubblica ciò avvenga all'interno di una logica neoliberista o, come alcuni preferiscono definirla, post neoliberale, come quella del *social investment state*, con un effetto di ulteriore controllo e moralizzazione dei genitori, e soprattutto delle madri, delle classi povere, derivante dalla tendenza a spiegare ogni male sociale in termini di un presunto *parental deficit*.

ix. In conclusione, alla luce delle riflessioni finora svolte sui rischi di un utilizzo strumentale delle acquisizioni delle neuroscienze nell'ambito delle politiche per l'infanzia e soprattutto nei programmi di supporto alla genitorialità, in quanto educatori, assistenti sociali o decisori politici che a vario livello si occupano di programmare e implementare politiche e progetti per l'infanzia, quali sono le attenzioni necessarie per evitare di andare in una direzione contraria all'implementazione dei diritti dei bambini?

La responsabilità principale in direzione di una riforma del welfare che consenta a educatori e assistenti sociali di poter svolgere adeguatamente il loro ruolo spetta evidentemente ai decisori politici. L'educatore e l'assistente sociale devono poter mettere al centro la relazione con l'utente e avere gli strumenti per la comprensione della complessità della persona e del suo contesto familiare. Ciò è reso sempre più difficile dalla mancanza di risorse e al tempo stesso dall'adozione di tecniche manageriali della gestione stessa del welfare che sono sempre più orientate alla realizzazione di obiettivi quantificabili. Un'efficace riforma del welfare, capace di agire in modo incisivo sulla povertà dei minori, che è poi la povertà delle loro famiglie, dovrebbe partire da un'analisi delle cause strutturali delle disuguaglianze, cause che hanno portato negli ultimi anni a livelli di povertà inaccettabili. È un buon segnale, da questo punto di vista, anche se un segnale ancora debole, il fatto che nel dibattito pubblico si torni a parlare di disuguaglianze e non si discuta più solo di esclusione sociale.

Il Rapporto sul MONITORAGGIO della CONVENZIONE sui DIRITTI dell'INFANZIA e dell'ADOLESCENZA (CRC) in Italia: il lavoro di monitoraggio del Gruppo CRC



Arianna Saulini

A partire dal 2000, un gruppo di associazioni impegnate nella tutela e promozione dei diritti dell'infanzia, ha deciso di costituire un network per preparare un rapporto indipendente, supplementare a quello governativo, da sottoporre al Comitato Onu sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. La Crc (*Convention on the rights of the child*) prevede infatti un sistema di monitoraggio che si basa sulla presentazione di rapporti periodici al Comitato Onu da parte degli Stati che l'hanno ratificata, nonché da parte di coalizioni di ong (organizzazioni non governative). Negli oltre dieci anni di lavoro il Gruppo di lavoro per la Convenzione Onu sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (Gruppo Crc¹) ha pubblicato otto rapporti di aggiornamento annuale e due rapporti supplementari² che sono stati inviati al Comitato Onu per contribuire, insieme al Rapporto governativo, all'analisi dello stato di attuazione della Convenzione in Italia.

Oggi il Gruppo Crc è composto da 90 soggetti del terzo settore³ che hanno dato vita a un sistema di monitoraggio permanente, indipendente e condiviso sull'attuazione della Crc in Italia. I rapporti Crc hanno un'ampia distribuzione su tutto il territorio nazionale e rappresenta-

no di fatto un punto di riferimento – per i contenuti aggiornati e i riferimenti puntuali a norme e prassi – non solo per le associazioni ma anche per le istituzioni e gli operatori del settore. Il rapporto è solitamente suddiviso in capitoli e paragrafi, ai quali corrispondono altrettante tematiche, ricalcando i raggruppamenti dei diritti della Crc: misure generali di attuazione della Crc, principi generali della Crc, diritti civili e libertà, ambiente familiare e misure alternative, salute e assistenza, educazione gioco e attività culturali e misure speciali per la tutela dei minori. Alla redazione dei testi contribuiscono numerosi operatori e professionisti con un vasto patrimonio di saperi e di esperienze sul campo.

Il rapporto vuole dare una fotografia di qualcosa che non è sempre così tangibile – i diritti delle persone di minore età – ma che dovrebbero invece essere esigibili per tutti i minori che vivono nel nostro Paese, indipendentemente dalla propria cittadinanza o regione di residenza. Al termine di ogni paragrafo vi sono delle **raccomandazioni** in cui viene richiesto alle istituzioni competenti (Governo, Parlamento nonché agli enti locali) di intraprendere delle azioni concrete e puntuali per promuovere un cambiamento rispetto alle criticità rilevate.

¹ Per maggiori informazioni sul network si veda www.gruppocrc.net

² Tutte le pubblicazioni del Gruppo Crc sono disponibili su <http://www.gruppocrc.net/-documenti->

³ L'elenco completo delle 90 associazioni è disponibile al seguente link <http://www.gruppocrc.net/-associazioni->

Dalla lettura degli ultimi rapporti emerge innanzitutto una difficoltà cronica di “mettere a sistema” le politiche per l’infanzia e l’adolescenza nel nostro Paese. Si è infatti assistito a un decentramento delle politiche sociali verso le regioni, senza la definizione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali (lep), e alla progressiva diminuzione delle risorse destinate alle politiche sociali nel corso degli anni, che hanno comportato la regressione qualitativa delle politiche minorili e delle azioni connesse, orientate quasi esclusivamente verso interventi “per il contrasto al disagio”.

La mancanza e la discontinuità con cui è stato adottato il Piano nazionale infanzia (strumento che per legge dovrebbe essere predisposto con cadenza biennale) è solo un esempio di tale “disattenzione”. Tale Piano dovrebbe rappresentare la cornice di riferimento per le politiche per l’infanzia, prevedendo un raccordo con il livello regionale dal momento in cui le politiche sociali sono divenute di competenza regionale. Il Terzo piano nazionale infanzia è stato approvato il 21 gennaio 2011, dopo 7 anni dal precedente, e con il parere negativo della Conferenza unificata che ha sottolineato come «il mancato riferimento a risorse finanziarie e la non determinazione dei livelli essenziali (come previsto dall’articolo 117, lettera m) della Costituzione), non consente allo stato attuale una valutazione positiva sul Piano e sulla sua concreta operabilità». È ora in corso il processo per la messa a punto del Quarto piano nazionale, nel quale si auspica che venga dedicata speciale attenzione ai primi anni di vita del bambino, che vengano realizzate politiche adeguate per superare il divario territoriale nell’offerta educativa e di costruire un qualificato sistema integrato per l’infanzia e l’adolescenza, impegnando adeguati e stabili investimenti finanziari e introducendo un meccanismo permanente di monitoraggio della spesa.

Permane poi la **carezza del sistema italiano di raccolta dati inerenti l’infanzia e l’adolescenza**, sottolineata in tutti i pregressi rapporti Crc. In particolare si rileva che le due banche dati di cui da anni il Gruppo Crc sollecita l’attuazione non sono ancora andate a regime. Ci si riferisce alla Banca dati nazionale dei minori adottabili e delle coppie disponibili all’adozione prevista dalla legge 149/2001 e alla Banca dati in relazione al fenomeno dell’abuso sessuale dei minori prevista dalla legge 38/2006.

Nel 2013, sebbene il dato non sia ancora completo, il numero di bambini dichiarati adottabili in Italia pare attestarsi al livello degli anni precedenti, diversamente quindi dall’aumento che si era registrato nel 2012 (un 11,4% in più rispetto al 2011). Si può quindi dire che dal 2010 si osserva una sostanziale stabilità numerica delle adozioni nazionali, a fronte di un evidente e significativo calo numerico delle adozioni internazionali. Anche il numero di coppie che hanno presentato domanda di adozione nazionale, che era aumentato sempre nel 2012, appare in diminuzione. Si rileva comunque la necessità urgente di uniformare sul territorio la raccolta dati in questo ambito.

Da una recente pubblicazione⁴ **si evince che i bambini adottabili che si trovano nel sistema dell’accoglienza sono stimati in 1.900** di cui il 59% accolti in una struttura residenziale e il 41% in affidamento familiare. La maggior parte di loro, il 51%, pur essendo adottabile, è collocata in accoglienza fuori famiglia da oltre due anni (di cui il 24% da 48 mesi e oltre). Tutto ciò, malgrado il considerevole numero di coppie disponibili ad adottare, al 31/12/2012 calcolate in 31.343. È da anni⁵ che il Gruppo Crc segnala l’urgenza di un monitoraggio di questo fenomeno, per capire chi sono questi bambini ed esplorare possibili strategie di intervento. Purtroppo, questi riscontri non sono arrivati neanche dall’attivazione⁶ della Banca dati nazionale dei minori adottabili e delle coppie disponibili all’adozione, che non ha ancora fornito riscontri, né pare essere pienamente funzionante⁷. Ricordiamo che, dalla sua operatività, dipende soprattutto la messa in rete di tutti i 29 tribunali per i minorenni con l’effetto di: ottimizzare gli abbinamenti e offrire maggiori opportunità di adozione. Sul fronte della banca dati in relazione al fenomeno dell’abuso sessuale dei minori, che doveva essere istituita presso l’Osservatorio per il contrasto della pedofilia e della pornografia minorile per raccogliere, con l’apporto delle amministrazioni centrali, tutte le informazioni utili per effettuare una mappatura del territorio e il monitoraggio del fenomeno, così come previsto dalla legge 38/2006, la richiesta di attivare e rendere operativa la banca dati è stata, più volte, inserita tra le raccomandazioni contenute

⁴ Cfr. Belotti, V. (a cura di), *Bambine e bambini temporaneamente fuori dalla famiglia di origine*, Firenze, Istituto degli Innocenti, 2014 (Questioni e documenti, n. 55), p. 72.

⁵ Si veda anche il 6° Rapporto Crc, p. 69.

⁶ Introdotta con legge n. 149 del 2001 ma formalmente attivata solo lo scorso anno con decreto del 15/02/2013. Da una comunicazione del Ministero della giustizia a un ente membro della Crc, risulta che i minori adottabili e non ancora adottati nel giugno 2013 erano 1.491.

⁷ Camera dei deputati, *Relazione sullo stato di attuazione della legge 149/01*, presentata dai ministri Cancellieri e Giovannini il 16/12/2013, p. 32.

nei rapporti pubblicati nel corso degli ultimi anni. Secondo quanto riferito dall'Osservatorio la banca dati è ora operativa dall'ottobre 2014 e implementata, nei contenuti, attraverso i dati forniti dal Ministero dell'interno, dal Dipartimento per la giustizia minorile del Ministero della giustizia e dall'Istat.

Nel 2013 è stato inoltre attivato il portale web⁸ dell'Osservatorio, per il quale come evidenziato nel 6° Rapporto Crc sono stati investiti € 2.528.603,93 oltre a € 341.382,35, a cui si sono aggiunti € 427.777,35 nel 2013, per costi di *hosting* fino a maggio 2014.

Infine, con particolare riferimento alla fascia d'età più piccola, si denuncia nuovamente la **totale mancanza di dati rispetto ai bambini con disabilità nella fascia di età 0-5** e di una misurazione dell'impatto della disabilità sulla prima infanzia.

A partire dalla settima edizione, è stato introdotto nel Rapporto Crc uno **speciale approfondimento** sui diritti dei **bambini nella fascia 0-3 anni**, allargata poi alla fascia 0-6 nell'ultimissimo Rapporto.

Al 1° gennaio 2015, i minori 0-3 anni sono 2.091.037 (il 20,7% del totale dei minori), mentre i minori 0-6 anni risultano 3.800.492 (il 37,6% del totale minori)⁹. Di questi, uno su cinque nasce da almeno un genitore straniero. Mentre una crescente mole di ricerche indica che le primissime epoche della vita sono fondamentali ai fini della salute e dello sviluppo cognitivo, emotivo e sociale, con effetti che durano per tutto il corso della vita, nel nostro Paese una tale consapevolezza non si è ancora tradotta in adeguate politiche, servizi e interventi. A questo periodo critico, di grandi opportunità e al tempo stesso di particolari vulnerabilità, andrebbe invece dedicata una speciale attenzione per garantire il diritto di tutti i bambini a un pieno sviluppo del proprio potenziale.

Assicurare a ogni bambino il miglior inizio possibile rappresenta una delle più lungimiranti ed efficaci politiche che un governo o un'amministrazione locale possa adottare. Gli investimenti nella salute e nello sviluppo cognitivo, emotivo e sociale, nei primissimi anni di vita, sono quelli che garantiscono infatti il più alto ritorno economico per gli individui e per la società.

All'interno dello speciale approfondimento su questa fascia di età, uno dei temi affrontati nel Rapporto è quello dei **servizi educativi per l'infanzia**. In accordo con autorevoli economisti¹⁰, la Commissione europea ravvisa nei servizi di cura ed educazione per la prima infanzia¹¹ un grande potenziale per la lotta all'esclusione sociale e per lo sviluppo, e sottolinea la necessità di garantire **servizi di qualità e inclusivi** con particolare attenzione all'accesso dei bambini in situazione di disagio socioeconomico.

L'Italia ha oltrepassato l'obiettivo del 90% per i bambini più grandi, non ha ancora però raggiunto l'obiettivo fissato al 33% per i bambini sotto i 3 anni.

Nel 2012, il 13,5% dei bambini sotto i 3 anni ha usufruito dell'offerta comunale di servizi per l'infanzia (nidi 11,8%, servizi integrativi 1,6%). Si stima che a questa percentuale vada aggiunto un ulteriore 4% di bambini accolti in servizi privati non sovvenzionati da fondi pubblici¹². Rispetto all'anno precedente vi è stata una lieve flessione (-0,5%) attribuibile soprattutto alla diminuzione dei servizi integrativi per l'infanzia, mentre risulta immutata la percentuale nazionale dei bambini accolti nel nido. Nel Rapporto si riporta con preoccupazione che in molti comuni si assiste a un alto numero di rinunce alla frequenza del nido, da parte di famiglie non più in grado di pagare le rette¹³ o escluse per il venir meno dell'occupazione della madre¹⁴.

Permane però, anche nel 2012, **un forte squilibrio** nelle opportunità educative offerte ai bambini nei diversi territori: le percentuali di comuni in cui vi è un servizio per l'infanzia e quelle dei bambini accolti sono inferiori alla media nazionale in tutte le regioni del Sud e nelle Isole.

A livello nazionale, dopo che da tempo veniva richiesto da più parti, è stato finalmente presentato un importante disegno di legge che uniforma il diritto all'educazione dei bambini nei primi 6 anni di vita: la proposta di legge è stata ora inserita nella riforma "la buona scuola" [vedi articolo di Cristina Gabbiani nella sezione "Approfondimenti"]. Tra gli aspetti più rilevanti sui quali si ritiene di dover mantenere l'attenzione, vi sono la necessità di sottolineare la natura educativa di tutte le tipologie di contesti che accolgono i bambini sotto i 3 anni, contrastando il preoccupante riaffac-

⁸ Cfr. <http://www.osservatoriopedofilia.gov.it/dpo/it/homepage.wp>.

⁹ Fonte: Demo Istat (www.istat.it).

¹⁰ Carneiro, P.D., Heckman, J.J., *Human capital policy*, in «IZA Discussion Paper», no. 821, July 2003.

¹¹ Raccomandazione (2013/112/UE), *Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale*.

¹² Fortunati, A., *Dati, riflessioni e orientamenti dal monitoraggio annuale 2012*, Rapporto di monitoraggio del Piano di sviluppo dei servizi socio-educativi per la prima infanzia, Istituto degli Innocenti, 31 dicembre 2012 (http://www.minori.it/sites/default/files/2_fortunati.def_.pdf).

¹³ L'Osservatorio prezzi e tariffe di Cittadinanzattiva, in *Asili nido comunali in Italia: tra caro-rette e liste di attesa* (novembre 2012), stima che nel 2012 la retta di un nido comunale ammontasse al 12% della spesa mensile di una famiglia composta da due genitori e un bambino, con un reddito lordo annuo di 44.200 Euro.

¹⁴ I criteri di priorità per l'accesso ai servizi possono generare nuovi percorsi di esclusione sociale. Cfr. Del Boca, D., Monfardini, C., *Comunicazione al XIX Convegno nazionale dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia*, Reggio Emilia, 21-23 febbraio 2014.

ciarsi di forme di accoglienza in contesti non qualificati dal punto di vista educativo, che ripropongono servizi di tipo custodialistico sotto nuove denominazioni, come i “servizi di conciliazione”. Si avverte inoltre l'esigenza di monitorare l'effettiva qualificazione universitaria e il sostegno professionale continuo degli educatori impegnati in questo settore.

È **necessario che vengano definite nuove procedure di finanziamento dei servizi per la prima infanzia**. L'investimento pubblico in Italia è più basso sia nel confronto europeo che nel confronto con altre classi di età: la spesa per i bambini in questa fascia di età è del 25% inferiore a quella dei paesi Ocse ed è la metà della spesa per le classi di età 6-11 e 12-16¹⁵. A garantire l'offerta educativa per i bambini sotto i 3 anni sono chiamati gli enti locali, che vi provvedono attraverso servizi gestiti direttamente o da privati in regime di convenzionamento o affidamento, oppure mediante erogazione di contributi alle famiglie. Compete anche all'ente locale il monitoraggio e la valutazione della qualità dell'offerta pubblica e privata sul proprio territorio. Le Regioni intervengono con sostegni finanziari molto contenuti per la gestione o per specifici progetti di intervento, mentre lo Stato si impegna solo in occasioni particolari, come appunto il Piano straordinario per lo sviluppo dei servizi, il Piano di azione coesione e il finanziamento delle sezioni primavera.

Il Piano nidi che nel 2009 stanziava 100 milioni di euro, è stato azzerato a partire dal 2011 ed è stato rifinanziato solo nel 2015 con la legge di stabilità 2015-2017, il finanziamento delle sezioni primavera è passato dai 30,4 mil. del 2008 agli 11,8 del 2013, per arrivare a poco più di 10 milioni nel 2015. Come emerso dalla quarta Conferenza nazionale sull'infanzia e l'adolescenza, svoltasi a Bari, il monitoraggio finanziario ha evidenziato in questi anni la difficoltà di alcune regioni, in particolare nel Sud, a programmare e spendere le risorse disponibili. Si segnala in particolare che la Regione Campania non ha ancora programmato, richiesto e utilizzato le risorse statali del 2009, del 2010 e del 2012, per un totale di oltre 34 milioni di euro, a fronte di una copertura di servizi che non raggiunge il 3%¹⁶.

Per quanto riguarda il Piano di azione e coesione (Pac) in riferimento all'attuazione degli obiettivi per la prima infanzia (Pac “cura”), le

quattro Regioni (Calabria, Campania, Puglia, Sicilia) sono interessate per un importo di 400 milioni di Euro, 120 sul 2013 e i restanti 280 da utilizzare entro il 2015. La realizzazione del Piano, che è stata affidata al Ministero dell'interno, incontra numerose difficoltà¹⁷, anche per l'assenza di specifiche competenze in materia a livello nazionale e locale.

Se il Piano straordinario per i servizi socioeducativi del Governo Prodi (2007-2009) puntava sul ruolo di normazione e programmazione delle regioni, il Pac ha scommesso sugli ambiti/distretti che avevano scarsa o nessuna competenza in merito a servizi educativi per la primissima infanzia: da qui una fonte di ulteriori difficoltà. Il primo riparto di 120 milioni è stato destinato alla creazione di nuovi servizi entro il 2016, e dal gennaio 2015 è avviato l'iter del secondo riparto per il consolidamento e l'estensione dei servizi entro il giugno 2017¹⁸. Si evidenziano comunque ritardi nella gestione e attuazione, laddove solo i primi 116 milioni sono stati assegnati per il primo riparto (su 120), dopo 14 mesi di istruttoria (invece di 2 mesi), con l'approvazione di 197 piani su 201, e solo il 9 gennaio 2015 sono state pubblicate le nuove linee guida per presentare i piani da finanziare con il secondo riparto (altri 238 milioni).

Oltre al lavoro per l'elaborazione annuale del Rapporto (i testi integrali di tutti i rapporti Crc sono disponibili su www.gruppocrc.net), le associazioni del Gruppo Crc sono costantemente impegnate nel monitoraggio dell'attuazione delle raccomandazioni contenute, prevedendo una serie di incontri istituzionali di confronto a livello ministeriale e con la Conferenza delle regioni sui temi cruciali connessi alla protezione e promozione dei diritti dei bambini e adolescenti in Italia. Tra le attività più rilevanti connesse al monitoraggio vi è anche la predisposizione di una guida pratica al monitoraggio, arrivata alla sua seconda edizione e che viene arricchita anche attraverso la dimensione web e web 2.0, mediante l'uso e lo sviluppo del sito del Gruppo Crc. La guida rappresenta la formalizzazione dell'impegno del network per i prossimi anni e fornisce uno strumento volto a facilitare la partecipazione al percorso di tutti i soggetti del terzo settore che intendono avvicinarsi al percorso di monitoraggio.

Nel Rapporto si riporta con preoccupazione che in molti comuni si assiste a un alto numero di rinunce alla frequenza del nido, da parte di famiglie non più in grado di pagare le rette o escluse per il venir meno dell'occupazione della madre.

¹⁵ Cfr. relazione Daniela Del Boca, *Perché investire nella prima infanzia*, disponibile su http://www.conferenzainfanzia.info/images/delboca_conferenzadb.pdf

¹⁶ Cfr. http://www.conferenzainfanzia.info/images/ceccaroni_bari.pdf

¹⁷ Riccio, S., *Il Piano di azione coesione e il contributo alle azioni strategiche della programmazione 2014/2020*, Rapporto di monitoraggio del Piano di sviluppo dei servizi socioeducativi per la prima infanzia, 31 dicembre 2013. Cfr. www.minori.it

¹⁸ Cfr. <http://www.interno.gov.it/temi/territorio/coesione-sociale>

I SISTEMI INFORMATIVI su FAMIGLIE e MINORI: strumenti di CONOSCENZA e PROGRAMMAZIONE di POLITICHE e INTERVENTI.

L'ESPERIENZA DELLA REGIONE TOSCANA

CiC

■ Lorella Baggiani, Roberto Ricciotti

La raccolta sistematica dei dati attraverso cui leggere la condizione delle bambine e dei bambini, delle ragazze e dei ragazzi che vivono in Toscana rappresenta, da tempo, per la Regione un obiettivo strategico intorno al quale si è potuto sviluppare l'Osservatorio e il Centro regionale di documentazione per l'infanzia e l'adolescenza, istituito e reso operativo grazie alla LR 31 del 2000 che ne ha affidato la gestione all'Istituto degli Innocenti di Firenze. Disporre di banche dati, serie storiche di informazioni, investire nel sistema diffuso e integrato della conoscenza sui bisogni delle famiglie e dei minori, sul monitoraggio e sulla valutazione degli interventi, rappresenta in Regione Toscana una modalità operativa che possiamo definire consolidata e che trova riconoscimento e valorizzazione negli atti di programmazione sociale, sociosanitaria ed educativa.

La robustezza dell'impianto di rilevazione regionale sui minori in famiglia e fuori famiglia ha rappresentato, non a caso, una solida piattaforma di lavoro per la progettazione e lo sviluppo di segmenti fondamentali del sistema informativo sociale regionale. Da circa due anni la rete di conoscenze sugli interventi sociali della Regione Toscana si va espandendo in una serie di sottosistemi dedicati a categorie

specifiche di bisogni; il sottosistema “minori” può essere considerato, senza dubbio di smemata, il tassello fondante di questa architettura informatizzata. Tale attività, se da un lato si è articolata su percorsi ed esperienze acquisiti – è questo il caso delle banche dati degli interventi assicurati dai servizi territoriali e del Tribunale per i minorenni di Firenze – dall'altro ha potuto sfruttare la spinta all'innovazione che è derivata dal progetto specifico dedicato alla cartella informatizzata sugli interventi e servizi per i bambini: il progetto nazionale Sin.Ba, per la gestione dei minori in carico ai servizi sociali dei comuni. Promosso dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali, nello sviluppo locale, tutto toscano, il progetto ha inglobato e ricompreso le informazioni che storicamente hanno implementato l'Osservatorio regionale minori, realizzando di fatto un ampliamento del data set nazionale.

In questo contesto si è fatta strada l'idea di un sistema gestionale dedicato ai minori accolti temporaneamente nelle 110 comunità residenziali operanti in Toscana, quale “naturale” evoluzione delle precedenti procedure per il monitoraggio di bambini e ragazzi costretti a vivere fuori dalla famiglia di origine. È nato così il progetto denominato ASSO-ASMI sui

minori accolti in strutture residenziali, alimentato direttamente dalle comunità e articolato intorno ai moduli di un'anagrafica ragionata e aggiornata e degli interventi educativi, di cura e protezione garantiti a ogni ospite.

Senza dubbio l'operatività di questo percorso ha richiesto, e sta richiedendo, un notevole investimento da parte della Regione, sia in termini di progettazione e gestione che di risorse. L'obiettivo della messa a sistema delle informazioni, della loro sistematizzazione, come anche della loro gestione fruibile e interscambiabile, presenta profili di complessità in ordine alla necessità di realizzare raccordi intersettoriali, alla molteplicità dei soggetti coinvolti e dei bisogni formativi degli operatori, complessità che non devono essere sottovalutate.

Oltre all'attività per la progettazione dell'architettura complessiva del sistema – il “cosa” rilevare, con quali moduli ecc. – e per la sua manutenzione ordinaria e straordinaria (nuovi bisogni, nuove sezioni ecc.), l'impegno maggiore si è speso nella ricerca delle interconnessioni operative con gli ambiti più rilevanti dei debiti informativi che interessano questo tipo di strutture, quali le relazioni periodiche alla Procura della Repubblica e la rilevazione annuale richiesta da Istat. Le soluzioni studiate al riguardo fanno del sistema informativo regionale ASSO-ASMI uno strumento che, se adeguatamente popolato e aggiornato, risulta funzionale ai diversi bisogni informativi che insistono sulla tematica dei minori fuori famiglia. La Regione Toscana ha inteso in tal modo fare un decisivo passo avanti per annullare quella criticità relativa alla carenza di dati sull'infanzia e l'adolescenza che da vari soggetti istituzionali e in documenti diversi è stata individuata come un ostacolo concreto alla programmazione e alla realizzazione di politiche e interventi adeguati ai bisogni delle famiglie e dei minori.

Parallelamente alle attività per lo sviluppo e il miglioramento del sistema informativo, si stanno curando con particolare attenzione gli aspetti connessi alla capacità di lettura, di interpretazione e restituzione ragionata dei dati. In linea con lo spirito che ha animato fin dalla sua costituzione il Centro regionale infanzia e adolescenza, la lettura delle serie di dati disponibili avviene, quindi, nell'ottica dell'integrazione delle varie fonti di informazione, in un rapporto costruttivo di scambio e interazione con i soggetti che sono chiamati ad alimentare tali fonti, cioè gli operatori del sistema di interventi e servizi di promozione e tutela. A fronte di questa modalità, come si è detto, già consolidata, si stanno percorrendo anche altre strade per sensibilizzare maggiormente i livelli decisionali e sostenerli affinché ogni obiettivo di intervento, ogni azione progettuale o normativa possa trovare nella certezza della conoscenza il proprio fondamento oggettivo.

Il disegno dei sistemi informativi ASSO e ASMI

All'interno dei quattro sottosistemi che compongono il Sistr (Sistema informativo sociale regionale), nel sottosistema “politiche di intervento”, i sistemi informativi su infanzia e adolescenza rappresentano una sezione più che significativa dove ASSO e ASMI si vanno ad aggiungere ad altri sistemi informativi: alcuni già esistenti (Interventi e prestazioni sui minori in famiglia e fuori famiglia), alcuni in fase di sperimentazione (Sin.Ba Regione Toscana) e altri in fase di progettazione (Sistema informativo sui servizi semiresidenziali, Sistema informativo sui centri per l'affido e Sistema informativo sulle adozioni in Toscana).

Tra i sistemi informativi regionali su infanzia e adolescenza, il progetto Sin.Ba è certamente da ritenersi il più ambizioso. La Regione ha

[[I]] progetto denominato ASSO-ASMI sui minori accolti in strutture residenziali è alimentato direttamente dalle comunità ed è articolato intorno ai moduli di un'anagrafica ragionata e aggiornata e degli interventi educativi, di cura e protezione garantiti a ogni ospite.

[...] storicizzando le informazioni relative al minore sarà possibile analizzare tutte quelle situazioni che hanno portato all'allontanamento dalla famiglia di origine, quali sono stati e se ci sono stati gli interventi per prevenire questa decisione, in che modo si sono susseguiti, i tempi che hanno caratterizzato questo processo e tutta una serie di informazioni che ricostruiscono la "vita" del minore dal momento della sua presa in carico.

deciso di ottimizzare il lavoro che sarà profuso da tecnici e operatori personalizzando il progetto nazionale, intervenendo nell'integrazione dei contenuti della scheda di rilevazione e nel livello di gestionalità della stessa (è stato per es. deciso di storicizzare gli eventi su ogni singolo minore monitorando così la storia dei bambini e dei ragazzi attraverso la registrazione di tutti gli eventi ritenuti significativi). Vista la centralità della cartella sociale del minore è intuitivo che tutti i nuovi e i vecchi sistemi informativi regionali su infanzia e adolescenza, compresi quindi ASSO e ASMI, devono e dovranno necessariamente fare riferimento al

Sin.Ba toscano. ASSO e Sin.Ba sono legati solo in minima parte fornendo il primo al secondo l'anagrafica delle strutture residenziali e, nel prossimo futuro, di quelle semiresidenziali. Le connessioni tra ASMI e Sin.Ba sono invece più articolate e prevedono diversi livelli di accesso alle informazioni differenziati per operatori territoriali e operatori di struttura. Quest'ultimi in caso di accoglienza di un minore già in carico ai servizi sociali territoriali e quindi con la cartella sociale aperta, troveranno a disposizione tutte le informazioni sul minore compreso anagrafica, interventi e prestazioni pregresse. In questo caso l'accesso alle informazioni Sin.Ba sarà di sola lettura avendo i servizi territoriali priorità

assoluta sull'informazione prodotta. Nel caso di minore accolto non conosciuto dai servizi territoriali l'operatore della struttura andrà a creare un nuovo utente Sin.Ba e quindi parte di una nuova cartella sociale; informazioni che saranno successivamente rese disponibili agli operatori territoriali che avranno in carico il minore.

La relazione tra Sin.Ba e ASMI oltre a garantire la gestione informatizzata e condivisa da parte di tutti gli operatori coinvolti nel progetto socioeducativo del minore accolto in struttura, restituisce anche la possibilità di andare a verificare in maniera empirica il percorso individuale di ogni bambino o ragazzo. Infatti, storicizzando le informazioni relative al minore sarà possibile analizzare tutte quelle situazioni che

hanno portato all'allontanamento dello stesso dalla famiglia di origine, quali e se ci sono stati gli interventi per prevenire questa decisione, in che modo si sono susseguiti, i tempi che hanno caratterizzato questo processo e tutta una serie di informazioni che ricostruiscono la "vita" del minore dal momento della sua presa in carico.

La gestionalità dei sistemi informativi ASSO e ASMI e la qualità del dato

Sin dai primi passi progettuali la decisione del Centro regionale è stata quella di coinvolgere all'interno del gruppo di lavoro sui sistemi informativi ASSO e ASMI anche un numero ristretto di operatori di strutture residenziali, con il duplice scopo di ottimizzare il contenuto informativo delle schede di rilevazione e far emergere le esigenze gestionali delle stesse strutture. A testimonianza di quanto sia stata ritenuta importante la funzionalità del sistema, il risultato del gruppo di lavoro è stato successivamente condiviso in almeno due giornate informative con tutte le strutture residenziali per minori toscane.

Su esplicita richiesta dei referenti delle strutture residenziali, al fine di ottimizzare il lavoro e non dover ripetere le stesse operazioni per soddisfare i diversi debiti informativi che le stesse strutture hanno, i sistemi informativi ASSO e ASMI sono stati realizzati in grado di soddisfare anche le richieste della Procura per i minorenni di Firenze e l'Istat.

Sul fronte Istat l'operazione è stata relativamente semplice, in quanto gli *item* delle schede ASSO e ASMI, dove necessario, sono stati integrati con le informazioni richieste dall'ente. È stato successivamente formalizzato un accordo con lo stesso ente nazionale di statistica che prevede che non saranno più le strutture a inviare periodicamente i dati a Istat ma sarà la Regione Toscana a farsi carico di trasmettere annualmente il database pulito.

Sul fronte Procura il percorso è stato più articolato ma ugualmente soddisfacente. Il sistema ASMI permette alle strutture di creare in maniera automatica le "schede Procura" dei minori presenti o transitati che due volte all'anno sono chiamate per legge a trasmettere al Procuratore. Questa operazione ha visto coinvolto anche lo stesso Procuratore e i tecnici del suo ufficio che hanno dettato le esigenze informative che la "scheda Procura" doveva avere.

Il sistema informativo ASMI, attraverso l'uso di "segnalibri" colorati, permette di visualizzare a video quando l'informazione prodotta o che si sta per produrre va ad alimentare le basi dati Istat, Procura e Sin.Ba.

Dal punto di vista statistico e informativo, il valore aggiunto dei sistemi informativi ASSO e ASMI è quello di restituire l'informazione disponibile in tempo reale attraverso l'utilizzo di reportistica o attraverso l'estrazione e l'elaborazione dei singoli database. Nel sistema informativo ASSO alla singola struttura sono abbinate una serie di informazioni anagrafiche che fanno riferimento al titolare della funzione, al titolare dell'erogazione, al centro di responsabilità, al punto fisico, alla stessa struttura e ai suoi attributi. Esiste anche un'area informativa dedicata ai processi di autorizzazione e accreditamento¹. La struttura è identificata in maniera univoca e georeferenziata attraverso un codice tripletta costruito su tre entità appena descritte: centro di responsabilità, punto fisico, titolare dell'erogazione.

Nella primavera 2015 le strutture residenziali per minori attive sul territorio regionale risultavano 110, di cui 58 comunità a dimensione familiare, 20 case di accoglienza/gruppo appartamento (madre e bambino), 11 comunità educative, 5 case di accoglienza per l'infanzia e 5 centri di pronta accoglienza. Tra queste strutture si contano anche le 11 case famiglia multiutenza complementare dell'Associazione Papa Giovanni XXIII, mentre ne andranno aggiunte altre che fanno parte della nuova sperimentazione regionale.

In prevalenza le strutture hanno come soggetti titolari gli enti religiosi e le cooperative onlus, hanno tutte l'autorizzazione al funzionamento e si trovano prevalentemente in un centro abitato. Tra le strutture attive non è raro, circa 1 su 5, trovare un'accoglienza esclusiva per uno dei due generi.

Una della particolarità del sistema informativo ASSO è l'informazione sulle rette corrisposte alle strutture per l'accoglienza. Per oltre la metà delle strutture residenziali per minori la tipologia di retta è unica e si aggira mediamente intorno alle 82 euro giornaliere. Nel caso di retta variabile per tipologia di accoglienza si passa da un minimo di 21 euro giornaliere per le vecchie case della gestante e della madre con figlio a un massimo di 132 euro per le comunità

a dimensione familiare.

Il patrimonio informativo fa soprattutto riferimento all'analisi statistica dei dati di flusso e di stock che il Centro regionale realizza allo scopo di cogliere le peculiarità dell'accoglienza residenziale e le dinamiche che la caratterizzano. La mole di dati a disposizione permette di ottenere non solo statistiche di tipo lineare ma si presta a elaborazioni statistiche più complesse. La scheda di rilevazione ASMI è articolata per tematiche e raccoglie oltre ai dati anagrafici del minore, dati sulle caratteristiche dell'accoglienza e sulla vita del minore in struttura, le caratteristiche del progetto educativo individuale e le informazioni all'uscita.

Vediamo brevemente i risultati più significativi emersi da questi primi due anni di gestione del sistema informativo ASMI.

Per ciò che riguarda i motivi di ingresso, escludendo per ragioni di opportunità i minori ospiti nelle strutture di pronta accoglienza, trascuratezza e patologie delle cure, problemi di salute fisici/psichici dei genitori e incapacità educativa dei genitori sono, con il 14% del totale dei casi, i motivi più ricorrenti. Seguono la conflittualità intrafamiliare (10%) e i problemi di dipendenza dei genitori (7%). Tra questi bambini quelli in stato di adottabilità sono circa il 3% dato che risulta in linea con quanto emerso dalla ricerca nazionale del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza dove risultava di pochissimo più alta (4%); percentuale che è decisamente più bassa della percentuale media nazionale che invece raggiunge l'8%.

Dai dati emerge che per poco meno di 1 bambino su 3 il progetto educativo è andato a buon fine e si è concluso con il rientro nella famiglia di origine del minore. Se poi si aggiungono a questa tipologia di accoglienza i minori collocati in affidamento familiare o in adozione, i minori che all'uscita dalla struttura trovano sistemazione in una famiglia sono circa la metà. Anche in questo caso dal computo rimangono esclusi i centri di pronto accoglimento per i quali la prevalenza di minori stranieri non accompagnati fa emergere una realtà completamente diversa con una bassa probabilità di trovare, appunto, sistemazione in una famiglia. Al contrario è molto frequente per i minori stranieri non accompagnati una nuova sistemazione in un'altra tipologia di struttura residenziale.

¹ Il titolare della funzione è il soggetto pubblico che detiene la titolarità giuridica della funzione per norma o per delega. Il titolare dell'erogazione è il soggetto incaricato dal titolare della funzione di erogare un particolare servizio. Coincide con il titolare della funzionalità se quest'ultimo si occupa direttamente di fornire il servizio. Il centro di responsabilità si modella come un'entità caratterizzata da: area di intervento (tra quelle definite nel Nomenclatore), categoria (tra quelle definite nel Nomenclatore), tipologia di struttura, un progressivo necessario nei casi in cui una stessa struttura sia suddivisa solo dal punto di vista formale in due strutture differenti. Il punto fisico è il luogo di ubicazione geografica della struttura sociale.

Un percorso di CONSULENZA e SUPERVISIONE con gli ASSISTENTI SOCIALI del comune di NAPOLI



Francesca Galli, Marianna Giordano

L'esperienza di due anni di consulenza e supervisione con gli assistenti sociali del Comune di Napoli¹ si colloca in un tempo caratterizzato dalle profonde difficoltà del welfare municipale: la grave crisi in corso sembra attaccare in modo definitivo i processi faticosamente attivati negli anni nella città per costruire un sistema di rete con l'obiettivo di fronteggiare il disagio e invertire la rotta dalla marginalità all'inclusione. I 21 centri servizi sociali, che esprimono la dimensione istituzionale comunale del welfare territoriale, pur avendo ricevuto la carica energizzante di nuove e consistenti risorse umane, vivono condizioni di vulnerabilità connesse a diverse dimensioni, alcune più storiche legate alle fragilità della funzione professionale degli assistenti sociali nel sistema dei servizi e delle professioni, altre recenti – comuni a tutto il Paese – ascrivibili alla difficoltà di posizionarsi in uno scenario che cambia.

Dal 2012 il Comune di Napoli ha avviato un processo di ripensamento dei modelli organizzativi interni ai centri servizi sociali che si è avvalso, tra l'altro, di un'assistenza tecnica da parte della cooperativa sociale L'Orsa maggiore. I percorsi di condivisione e confronto sui modelli di intervento sociale (Trupiano, Giordano, 2012) hanno avviato un processo di costruzione di un contesto riflessivo condiviso, in cui rileggere il lavoro professionale nei suoi aspetti tecnico-operativi ma anche emotivi ed esperienziali e rinforzare l'identità professionale specifica focalizzando tematiche emergenti. Hanno anche sollecitato molte aree

su cui insistere per implementare il sistema di welfare territoriale. Il lavoro – che ha coinvolto con diversi livelli di intensità i centri e i servizi centrali (Programmazione sociale e Politiche per l'infanzia) – ha portato all'elaborazione della pubblicazione *Spunti metodologici sulla funzione di tutela dell'infanzia nei servizi sociali del Comune di Napoli: la riflessione e la proposta operativa* (2014). Le questioni di fondo con cui il percorso si è intrecciato sono ampie, ma vale la pena riassumerle per cogliere i processi che si sono attivati. Alcune attengono alle visioni che circolano nei servizi, anche in una convivenza di polarità, e che stanno attraversando una trasformazione, da ciò l'espressione *versus*. La visione “riparativa” del servizio *versus* un approccio di co-costruzione dei problemi. Un nodo critico nei servizi sociali è il prevalere – nella fase di conoscenza e valutazione – di una visione stereotipata degli oggetti di lavoro che sono definiti in termini di bisogni, connessi a una rappresentazione “riparativa” e “risolutiva” del proprio lavoro, situazione che alimenta i vissuti di impotenza e porta a rinchiudersi in etichettamenti circostanziati e prevalentemente senza via d'uscita. Gli assistenti sociali si misurano spesso con visioni limitate delle situazioni, prigionieri di un'unica angolazione istituzionale e di modelli operativi che sembrano limitare la possibilità di ampliare e ridefinire le prospettive; sembrano anche spesso paralizzati dalla necessità di esprimere pareri professionali in situazioni impegnative con uno scarso bagaglio metodologico e strumentale. Nell'ambito di

¹ Il lavoro è stato realizzato nel 2012-2014 dalla cooperativa sociale L'Orsa maggiore nell'ambito del progetto *Azioni di supporto alla programmazione sociale partecipata e ai sistemi di welfare territoriale* per conto del Comune di Napoli, Assessorato al Welfare dallo staff composto da M. Giordano, C. Capasso, A. Cortese, F. Francesconi, R. Palomby, P. Piacentini, P. Rocchi, D. Volpe.

questa riflessione i vissuti emotivi sono rappresentati come impedimento anche nel lavoro conoscitivo.

La dimensione erogativa *versus* un approccio relazionale. La diffusione di una rappresentazione dei servizi – nella fase di progettazione e realizzazione dell'intervento – come risolutori di problemi e dispensatori di risorse, alimenta il senso di vulnerabilità in una fase in cui le opportunità – in termini materiali e di servizi – sono quasi del tutto esaurite; svuota di senso la funzione di case manager, nella potenzialità di progettista e regista e spinge alla mera gestione delle emergenze. Si evidenzia come l'impossibilità di risolvere i problemi o di dare almeno un "pezzetto di risorsa" alimenti un senso di frustrazione e impotenza nell'assistente sociale, una delegittimazione della propria funzione fino a condividere una visione degli utenti che sentono inutili i servizi e più efficaci altre forme di aiuto.

L'autoreferenzialità *versus* l'integrazione. Il confronto con una realtà deludente, in tutte le fasi del processo di intervento – perché caratterizzata da conflitti di potere, carenza di interlocutori, scarsa propensione alla cooperazione – produce molto scoraggiamento sia in chi lavora da anni sia in chi è entrato nell'amministrazione di recente e con molto slancio. Questo tema è oggetto di un forte confronto tra diversi punti di vista: una posizione teorica legata alla normativa e agli studi, una visione idealizzata di una funzione di mediatori sociali, un atteggiamento centrato sull'esercizio del controllo in nome del potere istituzionale.

La dis/organizzazione *versus* linee guida. Ogni centro servizi sociali vive nel tempo momenti e situazioni differenti, è diffuso il senso di mancanza di coordinamento tra i diversi territori e a volte all'interno dello stesso e di carenza di congruenza tra i problemi da trattare, le risorse disponibili, i processi attivabili. L'assenza di un quadro condiviso sul piano organizzativo e operativo alimenta la burocratizzazione, sia quella sollecitata dalle necessarie mansioni per l'esercizio dei diritti degli utenti sia quelle caldegiate dagli stessi operatori in forma di procedure che rischiano – in assenza di scenari condivisi – di diventare protocolli paralizzanti e inutilizzabili in considerazione della peculiarità del lavoro sociale. In assenza di linee guida e criteri chiari e condivisi, il fronteggiamento dei

Solo un lavoro che connette la dimensione emotiva con quella cognitiva ed entrambe con quella organizzativa può permettere di elaborare rappresentazioni e modelli esplicitabili e quindi traducibili in metodologie e operatività.

problemi rischia di essere lasciato alla libera iniziativa dei singoli che non si sentono sostenuti sul piano istituzionale e processuale. Vi è una frammentazione dei saperi organizzativi, acuita dai pensionamenti che riducono sempre più il patrimonio maturato negli anni, racchiuso solo in singole persone e quindi non trasferibile. A fronte di ciò si alimenta una richiesta rassicurante di procedure, con il rischio di una forte burocratizzazione e standardizzazione.

Il percorso di consulenza e supervisione si è sviluppato quindi in un momento di cambiamento in cui sono visibili ed esplicite le necessità di confronto. Come anche Casartelli e De Ambrogio (2014) scrivono: «Chi lavora nel sociale in questo momento si trova, infatti, sovraesposto alle emozioni portate da coloro che accedono ai servizi, ma anche alle proprie emozioni di rabbia, impotenza, ingiustizia».

La promozione del cambiamento e la relazione di aiuto richiedono di riuscire a *mentalizzare alcune dimensioni* collocate a un livello profondo di esperienza personale, normalmente non tradotte in parole. Si tratta di sviluppare una rappresentazione culturale dei problemi con un impegno conoscitivo, utilizzando criteri e modelli. Solo un lavoro che connette la dimensione emotiva con quella cognitiva ed entrambe con quella organizzativa può permettere di elaborare rappresentazioni e modelli esplicitabili e quindi traducibili in metodologie e operatività. Lavorare sulla dimensione emotiva (Goleman, 1996) significa attivare le competenze relazionali e affettive per riconoscere l'intreccio tra soggettività e professionalità. La dimensione organizzativa permette di lavorare sulle rappresentazioni dei percorsi, non restando chiusi in una logica di procedure.

Sul piano della proposta operativa gli obiettivi prefissati sono stati molteplici:

- offrire uno spazio dedicato e condiviso di riflessione in cui ri-analizzare l'azione e il pensiero professionale;
- connettere i diversi aspetti personali, professionali e di contesto lavorativo;
- individuare modalità di intervento di tipo processuale;
- gestire lo stress professionale aiutando a individuare i vissuti emotivi, le idealizzazioni, le attese e le possibilità;
- affrontare la complessità senza semplificarla;
- assumere in modo consapevole e sostenibile la responsabilità professionale;
- migliorare le competenze nel lavoro integrato.

L'organizzazione degli incontri

Gli incontri sono stati complessivamente 10 da giugno 2013 a maggio 2014, con cadenza mensile.

Ogni incontro è durato 3 ore. Lo staff si è incontrato trimestralmente per una riflessione e una condivisione.

Ogni incontro è stato condotto da un assistente sociale, uno psicologo e un assistente di gruppo. L'assistente sociale ha presidiato la funzione di consulenza e sostegno metodologico, lo psicologo ha sostenuto l'elaborazione dei vissuti emotivi connessi alla gestione del caso, l'assistente di gruppo ha raccolto i materiali prodotti per farli confluire in un lavoro complessivo di elaborazione.

Complessivamente hanno partecipato 93 assistenti sociali provenienti da 20 centri servizi sociali, con una media di 15 partecipanti a gruppo.

L'organizzazione di ciascun incontro è stata coerente con gli obiettivi e la metodologia scelta, ed è stato strutturato in: un momento di ripresa, con condivisione degli stati d'animo, riflessione sul caso trattato nell'incontro precedente e/o aggiornamento; presentazione del caso; condivisione del quesito; risonanza emotiva dell'assistente sociale che ha presentato il caso e successivamente del gruppo; lavoro sugli aspetti metodologici (alleanze, risorse, piste operative); dispositivi; temi da approfondire; riflessione finale.

Questa struttura ha notevoli somiglianze con il modello proposto dall'Istituto per la ricerca sociale (Irs, De Ambrogio, 2013): l'articolazio-

ne del tempo permette di presidiare i diversi obiettivi.

A partire dall'analisi dei casi presentati dagli assistenti sociali si sono promossi nuovi apprendimenti secondo il modello dell'educazione degli adulti in cui si costruisce un contesto laboratoriale in cui riorganizzare le conoscenze e le esperienze, in un processo circolare, ma non chiuso, sistematico, a spirale, transazionale, centrato sulla comunicazione.

Lo stile è stato quello della *consulenza psicosociologica* in cui la supervisione è uno spazio di apprendimento orientato alla costruzione e decostruzione dei problemi e dei contesti e, in una certa misura, di sé e degli altri, nel quale le persone possano sviluppare comprensioni più approfondite rispetto a «quel problema attraverso un confronto intersoggettivo che dà valore alle diverse visioni circolanti, con l'introduzione di nuove prospettive di lettura. Il consulente, infatti, accompagna lo sviluppo di un processo di cooperazione conoscitiva, che sollecita nelle persone non solo l'attivazione di nuovi pensieri, ma anche la costruzione di riferimenti condivisi» (Di Tommaso, 2005).

È stato molto interessante osservare come progressivamente gli assistenti sociali hanno sviluppato un modo sempre più competente di presentare i casi, utilizzando prevalentemente il genogramma, articolando l'esposizione in modo chiaro e sintetico, formulando in modo preciso il quesito per cui chiedevano il confronto. Si è così passati da una modalità a volte confusa e dispersiva di presentazione che consumava nell'esposizione l'incontro, a un utilizzo sempre più efficace del tempo.

Infine si sono individuati dei dispositivi, che hanno rappresentato, nel tempo, una sorta di avvertenze o raccomandazioni di tipo metodologico, anche generalizzabili, per sostenere le competenze.

La casistica

Durante il percorso sono stati presentati 37 casi. Il lavoro di monitoraggio svolto – attraverso la predisposizione di uno schema di sintesi redatto dallo staff e dai report di ciascun incontro – ha premesso di elaborare alcune riflessioni sulla casistica.

Le tematiche prevalenti sono state relative a casi relativi a *famiglie con figli minori* con problemi legati alla tutela, ma anche con esperienze sfa-

vorevoli dei genitori stessi, da lutti a violenze domestiche, ecc.

Le situazioni che hanno sollecitato maggiori interrogativi etici, metodologici ed emotivi sono stati quelli connessi a madri con problemi psichiatrici (15%), trascuratezza grave dei figli (14%), violenza domestica contro le madri con connessa violenza assistita dei figli (11%). Rispetto all'età dei figli è emersa una prevalenza di situazioni connesse alla preadolescenza e adolescenza. La lettura di questo dato è che spesso finché i figli sono piccoli, i servizi mettono in atto degli interventi di aiuto, mentre nell'adolescenza spesso le situazioni sono di più difficile gestione perché i livelli di sofferenza sono più alti e le risorse dei genitori – non sollecitate magari significativamente in precedenza – inadeguate. Da qui i maggiori interrogativi portati nel percorso di consulenza.

I nodi critici ricorrenti sono stati il senso di immobilismo, la difficoltà di posizionarsi, il dubbio sulle potenzialità e i limiti del proprio intervento.

Le dimensioni di approfondimento

Sono emerse in modo prevalente tre dimensioni trasversali che sono state trattate per sostenere la professionalità: le relazioni, le risonanze emotive, le rappresentazioni interne. Tutto questo costruisce delle lenti attraverso le quali conosciamo, interpretiamo e valutiamo; una maggiore consapevolezza di come agiscono questi aspetti permette una maggiore padronanza e competenza.

La *dimensione relazionale*. L'assistente sociale è inserito in una rete relazionale costituita da diversi attori: se stesso, le persone, le famiglie, gli operatori con le varie figure professionali; le autorità giudiziarie. Il lavoro elaborativo svolto ha facilitato la maturazione di un passaggio da una visione subalterna alla riscoperta delle proprie risorse e alla valorizzazione della dimensione relazionale, vissuta non come residuale o scarsamente professionale, ma come centrale e qualificante. Un'acquisizione condivisa è stata la riscoperta della propria funzione nella rete relazionale, non solo quale regista e quindi facilitatore di connessioni, ma anche quale persona impegnata con la sua soggettività.

In questo contesto, il percorso fatto ha offerto l'opportunità di elaborare gli elementi conflittuali che segnano inevitabilmente le relazioni

interpersonali, sostenendo l'investimento personale dell'assistente sociale e la sua funzione di supporto alle relazioni tra le diverse persone.

Le *risonanze emotive*. Sono stati ricorrenti gli interrogativi su come/quando/quanto i vissuti emotivi incidono sull'intervento. Si è sviluppato un lavoro di conoscenza delle emozioni (le proprie, degli utenti, dei colleghi) nelle diverse sfumature con la possibilità di utilizzarle come risorsa nel lavoro e non come ostacolo.

Negli incontri gli operatori hanno avuto l'opportunità di dotarsi di una modalità di autoriflessione per prestare attenzione all'agire, aumentando la consapevolezza, con semplici interrogativi: come ci sentiamo? cosa proviamo di fronte a quella famiglia? a quel bambino? a quella madre? perché?

Le *rappresentazioni interne*. Si è sviluppato un approfondimento che ha intrecciato il piano cognitivo con quello emotivo per approfondire cosa influenza il modo di guardare le famiglie e quindi i pregiudizi, i valori appresi, il posizionamento. Rispetto al *pregiudizio*, si sono esplorati i "comuni modi" di approcciarsi verso la realtà, che appartengono alla cultura diffusa e che influenzano anche le valutazioni professionali, a volte in modo non consapevole (la mamma è sempre la mamma). Nell'ambito dei *valori appresi*, si è approfondito come le proprie storie ed esperienze familiari producono delle rappresentazioni mentali che influenzano la visione della famiglia che si incontra. Rispetto al *posizionamento*, si è capito come l'assistente sociale, più di altri professionisti, stia dentro il territorio, le case, i luoghi di vita, le relazioni familiari e si contaminino con un sistema di valori e convenzioni sociali che pure condizionano il lavoro.

Nel percorso si è ragionato insieme su come sia possibile dotarsi di una modalità di autoriflessione che faccia prestare attenzione all'agire, aumentando la consapevolezza, con semplici interrogativi: può esserci una sovrapposizione tra la fotografia della famiglia che incontriamo e la nostra foto di famiglia? qual è stato il mio legame di attaccamento? come sono stato accaduto? che genitore ho avuto? che figlio sono stato?

Il percorso di consulenza e supervisione ha rappresentato un'opportunità per acquisire un diverso punto di vista: non solo da dentro e dall'esterno ma anche dall'alto con una visione

d'insieme che permette di riconoscere gli oggetti di lavoro, separando le foto, rendendo nitida la foto della famiglia con cui si sta lavorando.

I processi attivati

A distanza di tre anni è stato possibile riconoscere alcuni processi attivati, che si collocano – rispetto al contesto – come un movimento verso un'altra sponda. È interessante riscontrarli simili per altro a quanto emerso in altre riflessioni su esperienze di supervisione (Casartelli, 2002).

Una *ri-appropriazione del ruolo* e una *rivitalizzazione nei/dei servizi* passa attraverso:

- la conoscenza di sé, delle proprie emozioni e una più realistica visione dei casi;
- un processo di teorizzazione, uso e riconoscimento di una metodologia condivisa e riconosciuta;
- la riscoperta della relazione inter soggettiva come risorsa professionale.

Sia pure in estrema sintesi è possibile sottolineare in termini di apprendimenti questi punti. *L'intelligenza emotiva* è stata ri-conosciuta come risorsa professionale, da impiegare nel lavoro di équipe e nell'intervento con le persone, strettamente collegato al *saper essere* dell'assistente sociale: riconoscere le problematiche più difficili sul piano emotivo migliora la gestione. Il lavoro di *conoscenza e valutazione* è stato approfondito come un processo di rappresentazione dei problemi che permette di integrare gli elementi che si raccolgono per farne sintesi. Si è lavorato per nuove forme di conoscenza dei fenomeni che ingaggiano quali co-costruttori dei problemi gli utenti, gli altri servizi, la comunità. Si è sperimentata l'elaborazione delle informazioni coniugando la conoscenza, la casistica, la letteratura e l'impatto relazionale in un processo di conoscenza che consente di compiere una valutazione sociale sostenibile e articolata, «guardando ai fenomeni con "occhiali" diversi, facendo attenzione alle generalizzazioni». L'utilizzo di una griglia di valutazione² condivisa e condivisibile ha rafforzato questi apprendimenti.

Il lavoro di aiuto e supporto è stato sviluppato a partire dalle tracce per il lavoro relazionale di sostegno ai genitori³ fino all'individuazione della mappa delle alleanze in merito alla promozione delle risorse e delle potenzialità personali. Anche su questa area di lavoro vi è

stato un movimento rispetto al protagonismo delle persone e alla promozione delle risorse/talenti nella persona quale strumento imprescindibile nel percorso di aiuto, consapevolezza e azione concreta.

Ciò ha portato a una rinnovata consapevolezza professionale, al senso di padronanza del lavoro, a un'assunzione di responsabilità e una riduzione della delega con un movimento:

- da erogatore di prestazioni, a professionisti dell'aiuto e della tutela, con lo sviluppo di una metodologia che consenta il passaggio da una visione di necessaria corrispondenza tra domanda di aiuto ed erogazione di risposte a una visione relazionale dei problemi e la possibilità di attivare le potenzialità nascoste della persona e dell'assistente sociale nel fronteggiare i problemi;
 - verso una metodologia specifica di co-progettazione affinché gli interventi posti in essere si inseriscano in un quadro progettuale preciso e condiviso con l'utente – sollecitando risorse cognitive ed emotive – in un arco temporale definito e possano favorire un processo di autonomia e l'uso delle emozioni quale risorsa nella relazione di aiuto;
 - dalla compulsività del fare alla riflessività;
 - dalla subalternità a una maggiore legittimazione rispetto ai colleghi, agli altri servizi, all'autorità giudiziaria;
 - dalla frammentazione all'elaborazione di una rappresentazione dell'integrazione che permetta di accogliere i diversi stili di regia connessi alle multiple concezioni della funzione dell'assistente sociale del comune e i differenti significati dati al contributo interprofessionale nella co-costruzione degli interventi;
 - dal vissuto di impotenza al rinforzo della resilienza professionale ossia della possibilità di affrontare le avversità.
- Sul piano metodologico il percorso ha offerto l'opportunità di dotarsi di alcuni dispositivi per lavorare in modo più puntuale, che sono:
- assumere un'ottica relazionale e familiare;
 - dare un nome ai problemi della famiglia;
 - riconoscere gli elementi di rischio e protezione;
 - approfondire le storie personali dei genitori (per far emergere eventuali esperienze sfavorevoli infantili);
 - dare valore alle relazioni tra i membri della famiglia e della rete;

² Spunti metodologici sulla funzione di tutela dell'infanzia nei servizi sociali del Comune di Napoli: la proposta operativa, p. 12 e ss.

³ Ibid, p. 23 e ss.

- utilizzare una griglia condivisa di valutazione;
- usare strategie nelle relazioni di sostegno;
- adoperare strumenti per la valutazione e la progettazione familiare.

La valutazione dei partecipanti

Al termine del percorso, i partecipanti hanno espresso le loro considerazioni in merito a questa esperienza di supervisione, attraverso dei questionari. Complessivamente sono stati compilati 50 questionari.

Le valutazioni relative all'organizzazione dell'incontro e nello specifico alla logistica (orari e sede), ai contenuti trattati e al lavoro sulla metodologia, sono state abbastanza positive.

Ma gli aspetti che hanno riscontrato un maggiore consenso sono stati la conduzione dell'incontro e il lavoro sui vissuti emotivi. Dall'indagine sui principali approfondimenti teorici e sulle principali riflessioni metodologiche acquisite, la percezione dei conduttori e delle assistenti di gruppo ha trovato una forte corrispondenza con i risultati emersi dalle valutazioni dei partecipanti. Infatti dai questionari si evince che, dal punto di vista teorico e dal punto di vista metodologico, i concetti e gli strumenti che sono diventati prassi comune nel lavoro quotidiano, sono prevalentemente i seguenti:

- il genogramma;
- la griglia di valutazione proposta nel documento *Spunti metodologici* (2014) e, in particolare, l'importanza del bilanciamento tra fattori di rischio e fattori di protezione nella tutela del minore e della riflessione prima dell'azione;
- l'attenzione maggiore all'analisi dei particolari, anche quelli apparentemente poco significativi;
- l'utilità del confronto con i colleghi e con gli altri professionisti;
- la necessità di adottare punti di vista differenti (occhiali multipli);
- il lavoro sulle emozioni per riuscire a contenerle;
- l'empatia nel lavoro con l'utente.

L'attenzione all'importanza della griglia di valutazione è stato un dato che ha accomunato i due diversi percorsi, che nel corso di questi anni si sono svolti parallelamente: il percorso di ricerca-azione con il supporto dell'Università Bicocca di Milano, sul tema della tutela dei

minori, da una parte, e il percorso di supervisione, dall'altra.

Le due attività, seppur distinte rispetto alla calendarizzazione degli incontri e al numero dei partecipanti, hanno avuto dei momenti di contatto significativi, laddove attraverso la ricerca-azione si provavano a definire delle indicazioni operative (tra cui la griglia di valutazione) utili a sostenere l'assistente sociale nella valutazione del caso, attraverso la supervisione si provava a verificarne l'efficacia e ad acquisire familiarità con il documento⁴ e con gli strumenti in esso proposti.

Per quanto riguarda invece una riflessione sugli effetti che il percorso di supervisione ha avuto all'interno dei centri di servizio sociale territoriale, i pareri sono risultati piuttosto discordanti, tra coloro che hanno riscontrato dei cambiamenti positivi e coloro che invece ritengono che purtroppo i nodi critici continuano a essere sempre gli stessi.

I valori relativi ai sì e ai no sono molto vicini: il 54% dei commenti ai questionari ritiene che ci siano stati dei cambiamenti e che questi cambiamenti si siano raggiunti dal punto di vista di un maggiore confronto sugli strumenti operativi e di una maggiore apertura alla condivisione e al supporto reciproco nei casi complessi.

Invece, il 46% delle risposte riflette uno stato d'animo ripetutamente espresso anche durante gli incontri, caratterizzato da un sentimento prevalente di solitudine e di frustrazione. Una solitudine dovuta essenzialmente alla mancanza di condivisione del percorso tra tutte le colleghe appartenenti a uno stesso centro e di conseguenza la difficoltà e la fatica nel ritagliarsi questo spazio dedicato alla supervisione, sia a causa del carico eccessivo di lavoro quotidiano, sia per la difficoltà nel "giustificare l'assenza" agli occhi delle colleghe che non hanno aderito all'iniziativa e che ne hanno condiviso poco le finalità e l'utilità. La frustrazione di fronte alle costanti richieste di servizi e di interventi dell'utenza, che sminuisce il lavoro dell'assistente sociale e alimenta un senso di impotenza e di avvillimento.

Il questionario chiedeva inoltre quali fossero i principali apprendimenti dal punto di vista delle competenze emotive, delle competenze relazionali e delle competenze metodologiche. Per quanto riguarda le *competenze emotive* la

⁴ Si fa riferimento al documento *Spunti metodologici sulla funzione di tutela dell'infanzia nei servizi sociali del Comune di Napoli: la riflessione e la proposta operativa*, scaricabile online all'indirizzo web: http://www.comune.napoli.it/flex/files/9/4/2/D.3984b9ab18f1cca10c6a/Spunti_metodologici_la_riflessione.pdf

maggior parte delle risposte dei partecipanti hanno sottolineato di aver acquisito una maggiore capacità nel riconoscere, analizzare, gestire e saper contenere le proprie emozioni; saper dare un nome alle emozioni; saper riconoscere/interpretare i meccanismi di difesa; condividere le emozioni positive, ma soprattutto quelle negative («la condivisione libera energie!»).

Un'espressione sintetizza un po' tutti questi aspetti in maniera molto delicata: «Le emozioni talvolta sono assordanti, ma spesso sono anche una bella musica da ascoltare con attenzione». Rispetto *alle competenze relazionali*, le risposte ai questionari sono state piuttosto omogenee. In quasi tutti i questionari è stata sottolineata l'importanza per avere acquisito una maggiore consapevolezza rispetto alla necessità di lavorare sui seguenti aspetti:

- saper ascoltare l'altro;
- essere aperti al dialogo con le colleghe;
- avere fiducia nel supporto del gruppo;
- credere e impegnarsi per favorire la collabo-

razione con le altre competenze professionali (nonostante le difficoltà);

- attivare la rete di tutte le potenziali risorse presenti a livello territoriale.

Infine sul piano delle *competenze metodologiche*, i risultati emersi dai questionari possono essere rappresentati attraverso delle espressioni sintetiche, ma allo stesso tempo incisive:

- Prima di parlare pensa!!!
- Abbiamo delle buone prassi: usiamole!!!
- Non essere orgoglioso: se hai dubbi, condividili !!!
- L'utente non ha solo problemi, ma anche risorse intorno a lui!!!
- Meglio lavorare in équipe che da soli!!!
- Prenditi il giusto tempo per approfondire e valutare!!!
- Ogni utente ha una sua storia e un suo vissuto!!!
- La relazione di aiuto è un percorso da costruire insieme!!!

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

AA.VV. (2014), *Spunti metodologici sulla funzione di tutela dell'infanzia nei servizi sociali del Comune di Napoli: la riflessione e la proposta operativa*, scaricabile online all'indirizzo web: http://www.comune.napoli.it/flex/files/9/4/2/D.3984b9ab18f1cca10c6a/Spunti_metodologici_la_riflessione.pdf

Bruscaglioni, M. (2007), *Persona empowerment: poter aprire nuove possibilità nel lavoro e nella vita*, Milano, Franco Angeli.

Casartelli, A., De Ambrogio, U. (2014), *Rilanciare la supervisione*, Quid Album, www.prospettivesocialiesanitarie.it

Di Tommaso, B. (2005), *Realizzare un intervento di consulenza psicosociologia*, in «Spunti», n. 10, p. 89.

Ferrario, F. (1995), *La supervisione professionale nel servizio sociale: come una funzione diventa compito*, in *La supervisione: orientamenti ed esperienze di guida dei tirocini professionali*, Milano, Franco Angeli.

Goleman, D. (1996), *Intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli.

Neve, E., et al. (2002), *La supervisione nel servizio sociale*, in «Politiche e servizi alle persone», n. 2.

Orsenigo, A. (2005), *Modelli di supervisione*, in Concato, G., Mariotti Culla, L. (a cura di), *Supervisione per gli operatori penitenziari: il progetto "Pandora" con i gruppi di osservazione e trattamento*, Milano, Franco Angeli.

Trupiano, B., Giordano, M. (2012), *Ripensare il lavoro sociale: spunti e appunti per rileggere il lavoro professionale*, Napoli, Gesco editore.

ESPERIENZE e QUOTIDIANITÀ delle BAMBINE e dei BAMBINI LUCANI



Rosa Di Gioia

La ricerca campionaria, promossa dalla Regione Basilicata con la collaborazione dell'Ufficio scolastico regionale del Miur e realizzata dall'Istituto degli Innocenti nell'anno 2013, ha l'obiettivo di conoscere più da vicino il mondo dei bambini e dei ragazzi lucani, le loro caratteristiche, i bisogni, le aspettative e soprattutto il loro stile di vita, anche in un'ottica di prevenzione per migliorare la qualità della vita, accrescere il benessere individuale e potenziare i fattori protettivi.

L'INDAGINE CAMPIONARIA

La popolazione di riferimento sono gli alunni di 7-10 anni frequentanti la scuola primaria e gli alunni di 11-13 anni frequentanti la scuola secondaria di primo grado.

Il campionamento ha portato all'estrazione di 36 scuole in provincia di Potenza (18 primarie e 18 della secondaria di primo grado) e 24 scuole in provincia di Matera (12 primarie e 12 secondarie di primo grado) tenendo conto del peso demografico (per le classi di età interessate all'indagine) dei singoli ambiti sociosanitari. All'interno degli ambiti sociosanitari, la scelta delle scuole è stata casuale. Complessivamente le classi che hanno preso parte al campione sono state 54 in provincia di Potenza e 36 in provincia di Matera. Le informazioni sono state rilevate con un questionario anonimo semi-strutturato autocompilato in classe durante l'orario scolastico ed elaborato in due versioni adeguate alle diverse fasce d'età. In totale, sono stati raccolti 3.431 questionari rispetto ai 3.240 previsti. Di questi, 1.635 sono stati compilati da bambine e bambini della scuole primarie e 1.796 da ragazze e ragazzi della scuole secondarie.

Oltre al questionario, ai bambini e ai ragazzi sono state proposte anche altre due attività:

- a. nella scuola primaria si è chiesto di produrre un disegno a scelta tra due temi suggeriti dai ricercatori:
 1. Il luogo più significativo in cui vivi (vivete) e che vorresti far visitare a un amico/a proveniente da un'altra regione;
 2. Il momento che ti (vi) piace di più della tua (vostra) giornata.
- b. ai ragazzi della scuola secondaria di primo grado, invece è stato chiesto di descrivere la loro giornata ideale.

I risultati dell'indagine mostrano che i ragazzi della regione vivono in un contesto tradizionale per quel che riguarda l'organizzazione familiare, i tempi di vita e lavoro e le relazioni a livello di comunità, che risultano caratteristiche importanti nell'influenzare la loro esperienza, in particolare, nel rapporto con l'ambiente che li circonda. Infatti, sono bambini che giocano ancora in spazi aperti o vivono contesti urbani (es. la strada) ormai diventati *off limits* per i coetanei delle città metropolitane. Per altri aspetti, *in primis* il rapporto con i genitori e con le nuove tecnologie, si colgono abitudini e culture che condividono con la maggioranza delle bambine e dei bambini italiani. Alcuni elementi di fragilità si registrano sul lato dell'offerta culturale: il libro non è considerato un vero compagno di giochi e anche il teatro o le attività culturali extrascolastiche appaiono esperienze da incrementare in termini di frequenza e varietà.

Se è vero che i bambini e i ragazzi intervistati sono soddisfatti della vita in famiglia e di quella scolastica, tuttavia è utile non abbassare la guardia rispetto al disagio scolastico. Varie ricerche sull'incidenza del bullismo nelle scuole italiane mostrano infatti che un'alta percentuale di bambini viene coinvolta nei ruoli di attore o vittima (e in alcuni casi di entrambi)¹. Nella scuola media, e ancor di più nelle scuole superiori, il fenomeno delle prepotenze coinvolge un minor numero di ragazzi, e spesso sempre gli stessi, che più degli altri faticano a uscire dal loro ruolo di bullo o di vittima. In genere, buona parte degli stessi alunni vittimizzati ammette di non parlarne con i genitori e gli insegnanti, che, d'altra parte, sembrano essere i primi a non affrontare il problema, probabilmente sottovalutandolo. I dati dell'indagine Eurispes - Telefono azzurro del 2011 sottolineano che il 20% dei ragazzi ammette di essere stato vittima in più occasioni di provocazioni e prese in giro, il 19% di offese immotivate. Al 13% sono stati sottratti cibo o oggetti (9%) e denaro (4%), mentre il 9% ha visto i propri beni danneggiati. Il 6,5% è stato escluso o isolato dal gruppo con continuità, mentre complessivamente il 7% è stato vittima di minacce (5%) e percosse (2%). L'atto di bullismo più frequente è la diffusione di informazioni false sul conto della vittima (28%). L'estensione del fenomeno è confermato nella nostra indagine, dove più della metà dei

bambini dichiara di aver subito prepotenze a scuola e gli autori risultano essere per l'80% alunni della stessa classe. Poco più di un quarto degli intervistati confessa, inoltre, di essere stato bullo – soprattutto maschi e di provincia – per vendetta, divertimento o provocazione. Per quanto riguarda i ragazzi più grandi, più di un terzo dichiara di essere stato vittima, almeno una volta, di una prepotenza. I ragazzi della città si dichiarano su questo punto più spettatori dove gli attori, vittime o carnefici, sono i ragazzi della provincia. I maschi, che indicano come autori delle prepotenze i ragazzi più grandi, sono poi vittime di comportamenti più violenti da un punto di vista fisico, mentre le femmine di violenze più di tipo psicologico come l'isolamento e le dicerie.

Quasi tutti studiano anche da soli, ma spesso in compagnia di un adulto o con un fratello/sorella. In caso di problemi, il punto di riferimento sono i propri genitori, in special modo la mamma anche se, probabilmente per una questione di maggiore affinità, si tende a parlare di più con il genitore dello stesso sesso. Il rapporto dei preadolescenti con i genitori è comunque più articolato poiché ci sono compiti evolutivi che i ragazzi e le ragazze devono affrontare e che richiederebbero avere accanto adulti capaci di accompagnare, fare spazio e lasciare tempo. Il 30% del campione trova difficile parlare con i genitori delle proprie preoccupazioni e questa difficoltà è lievemente maggiore per le ragazze con il 33% contro il 27% dei ragazzi che dà la stessa risposta.

Inoltre, la ricerca mostra che su vari aspetti i genitori esercitano un controllo abbastanza incisivo, di nuovo più per i ragazzi della provincia che per quelli dei capoluoghi su tutti gli aspetti considerati. I dati del 10. Rapporto sulla condizione dell'infanzia e l'adolescenza Eurispes - Telefono azzurro si differenziano abbastanza dai risultati riscontrati tra i ragazzi lucani poiché la stragrande maggioranza dei ragazzi e delle ragazze afferma di avere la libertà di scegliere gli amici con i quali passare il proprio tempo libero (92%, tra abbastanza e molto). E minor controllo si rileva anche in termini di libertà di scelta sull'abbigliamento (91%), su cosa fare "da grandi" (88%) o del partner con il quale avere le prime esperienze sentimentali importanti (82%). In questi riscontri nazionali invece, i risultati mostrano un

¹ Si vedano Fonzi, 1999; Marini, Mameli, 1999; Menesini, 2000; 2003; Genta, 2002; Lazzarin, Zambianchi, 2004; Castorina, 2003; Caravita, 2004; Buccoliero, Maggi, 2005; Iannaccone, 2007; Gini 2005.

intervento più netto dei genitori per ciò che riguarda le scelte scolastiche.

Circa i tre quarti del campione collaborano in casa assumendosi piccole incombenze come apparecchiare, lavare i piatti, riordinare la camera o occuparsi di animali domestici, sebbene vi siano differenze di genere anche abbastanza marcate tra maschi e femmine nel tipo di attività svolte, e questo sia per i bambini, sia per i preadolescenti. Anche a livello nazionale, stando ai risultati delle indagini Istat, tra il 1998 e il 2008 diminuiscono le disuguaglianze di genere su questi aspetti, ma i punti di partenza erano talmente distanti che, nonostante l'avvicinamento nei comportamenti, permangono forti differenze. La vita in famiglia prevede da un lato una qualche forma di collaborazione, anche se distinta per maschi e femmine e più diffusa in provincia che non in città e, dall'altro, una serie di regole da rispettare.

Tra le attività svolte con i genitori, si studia e si legge più con la mamma che con il papà, con il quale, al contrario, si gioca maggiormente. Rispetto al tempo libero e al rapporto con le nuove tecnologie, più spesso i bambini nella fascia d'età 7-10 anni giocano in casa, soprattutto le bambine. Ovviamente, l'uso dei videogiochi fa sì che in più occasioni si giochi anche da soli, ma in questo caso, la ricerca mostra che l'uso dei videogiochi è molto più diffuso tra i maschi rispetto a quanto lo sia tra le femmine. La quasi totalità degli intervistati svolge qualche attività extrascolastica che consiste soprattutto in un'attività sportiva.

Anche per i ragazzi della secondaria inferiore, la famiglia e la casa sono un punto di riferimento anche per il proprio tempo libero. In particolare, tra i due genitori si preferiscono quelli dello stesso sesso anche quando si tratti di affrontare le tematiche relative al sesso. Naturalmente, molto importanti sono gli amici e la strada, luogo privilegiato più in provincia e dai maschi. Infatti, le relazioni con i coetanei anziché sostituire le figure adulte di riferimento (Meeus, 1999; Damon, Hart, 1982), si configurano come un sistema relazionale autonomo, che interagisce con quello adulto, soddisfacendo bisogni differenti. Il tempo libero è impiegato non solo nei giochi, ma anche per partecipare all'attività di gruppi o associazioni. Infatti, circa la metà degli intervistati frequenta gruppi o associazioni, mentre pratica un'attività sportiva

il 70% degli 11-14enni. Più sedentarie risultano le ragazze e i ragazzi della provincia.

Tra le altre attività svolte sono più comuni il leggere libri non scolastici e l'andare al cinema, tanto più che una buona parte dei ragazzi intervistati può uscire spesso anche di sera senza essere accompagnato da adulti o genitori. Più rari a questa età risultano essere i concerti e la discoteca.

Andando nello specifico delle nuove tecnologie, un quarto delle bambine e dei bambini usa il pc tutti i giorni e, tra coloro che lo usano, quasi tutti sono in grado di usarlo da soli. Con internet si tende in particolare a giocare con i videogiochi e solo un quarto dei rispondenti lo usa per cercare materiale utile per la scuola. Gli ultimi dati Istat sulle abitudini delle famiglie italiane e l'uso delle tecnologie dell'informazione (Istat, 2012), indicano che a livello nazionale, il 60% delle famiglie possiede un pc e una famiglia su due dispone di un accesso a internet (il 48% mediante la banda larga). Le famiglie con almeno un minorenne sono le più tecnologiche: l'84% possiede un pc, il 79% ha accesso a internet e il 71% utilizza per questo una connessione a banda larga. Tra queste famiglie, risulta molto più intenso rispetto alla media nazionale anche il possesso di lettori dvd (81,5% contro il 59% della media nazionale), videocamere (45% contro il 25%) e console per videogiochi (46,5% contro il 16%).

Secondo alcuni studi una buona educazione è associata a usi delle Tic (tecnologie dell'informazione e della comunicazione) che rafforzano il capitale sociale e culturale di partenza (Aroldi, 2012). I bambini e le bambine lucani mostrano di possedere e utilizzare (o desiderare di possedere e utilizzare) con intensità le nuove tecnologie, tuttavia, l'utilizzo delle Tic può mantenere invariata la disponibilità di chances di vita offline come online se viene a mancare l'azione di mediazione degli adulti (genitori, insegnanti, educatori). È questo un fattore importante sul quale l'azione mirata delle istituzioni può produrre forti differenze in termini di vantaggi acquisibili grazie a un'alfabetizzazione tecnologica che permetta di valorizzare le possibilità educative e formative delle Tic. Anche in Basilicata, naturalmente, nell'epoca del 2.0, in pratica tutti hanno un computer a casa e la maggioranza dei ragazzi lo ha nella pro-

pria stanza, senza distinzioni di genere, ambito o provincia. Oltre la metà del campione, poi, usa internet tutti i giorni, anche qui senza distinzioni rilevanti. La netta maggioranza naviga da solo, un po' di più i maschi e i ragazzi delle città, e lo fa soprattutto per usare YouTube, pure se risultano molto alte le frequenze anche per quanto riguarda la comunicazione, dunque Facebook, Twitter o Messenger.

Sugli altri strumenti tecnologici, i ragazzi hanno soprattutto il cellulare, ormai posseduto dalla totalità dei ragazzi, e la console, più frequente tra i maschi e tra gli abitanti dei capoluoghi, mentre meno usuali sono l'iPod e il tablet.

Altro aspetto centrale da studiare è quello dell'autonomia, poiché è una dimensione tra le più sacrificate nei percorsi di crescita odierni dei bambini, ma anche quella più facilmente recuperabile in contesti di vivibilità a misura di bambino come quelli che si possono trovare nelle terre lucane. La percezione dei rischi condiziona l'autonomia ed è diversa nei bambini e nei genitori. Infatti, Ampofo-Boateng e Thompson (1991; 1993) sottolineano che le limitazioni di autonomia sono dovute più alle paure dei genitori che non alle reali incapacità dei bambini. La paura di aggressioni nei confronti dei bambini è amplificata dai media con un incremento nella percezione della pericolosità dell'ambiente urbano (Blakely, 1994; Volpi, 2001). I bambini vivono tutte le loro esperienze affidati ad adulti che li controllano, li guidano, li istruiscono. A causa dei pericoli ambientali, veri o presunti, l'autonomia dei bambini che vivono in città, specialmente quella legata alla mobilità, ha subito nel corso degli anni grandissime limitazioni. Questo fenomeno, inizialmente tipico delle grandi aree metropolitane si sta diffondendo sempre più rapidamente nelle città medie e piccole nelle quali è difficile riconoscere una reale presenza di pericoli oggettivi o di comportamenti sociali ostili ai bambini. La generalizzazione delle paure è un effetto della comunicazione di massa, specialmente televisiva, sui casi di violenza contro i bambini, un fenomeno che ha indotto il mondo adulto ad assumere modelli educativi e genitoriali fondati sulla protezione e la tutela dei bambini anziché sulla formazione all'autonomia (Tonucci, *et al.* 2002).

I risultati delle analisi multivariate praticate sui nostri dati delineano un percorso di autonoma

naturalmente condizionato dall'età e che in piccolo, dato che la differenza di età tra i nostri intervistati è di soli due anni, ripropone la contrapposizione tra ciò che possono fare i bambini piccoli e quelli più grandi. Andando a guardare all'interno di questa contrapposizione, tuttavia, ne troviamo altre due: il genere e l'ambito di appartenenza. È più frequente, infatti, che, ad esempio, andare e tornare da scuola da soli, con il gruppo dei pari o giocare per strada, piuttosto che in luoghi protetti, siano svolte da ragazzi della provincia e da maschi.

Anche per i preadolescenti, come per i bambini, il percorso di indipendenza è strettamente associato all'età in prima battuta e poi al genere e all'ambito di provenienza, cittadino o rurale. Infatti, l'analisi delle corrispondenze multiple mostra che hanno maggiore possibilità di gestire autonomamente alcuni aspetti della vita quotidiana i ragazzi più grandi, i maschi e i ragazzi di città, poiché in provincia, sebbene vi siano per certi versi maggiori margini di autonomia, è più forte il controllo che i genitori esercitano anche sui ragazzi più grandi.

Passando al tema degli ideali e dei valori, quelli che i preadolescenti sposano maggiormente sono di tipo universalistico e riguardano il rispetto degli altri, l'onestà e la libertà di pensiero. Meno importanti ma comunque non disdegnati, risultano anche valori più individualistici quali la libertà di fare ciò che si vuole, il successo e la ricchezza.

Infine, ribellione e bisogno di indipendenza cominciano a essere specifici di questa età.

Tipica del processo di crescita è una fase in cui si imitano i comportamenti degli adulti o si sfidano gli adulti stessi attraverso veri e propri atti di ribellione.

Infatti, i dati dell'indagine sullo stile di vita adolescenziale della Sip (Società italiana pediatri), confermano che circa un adolescente su tre dichiara di fumare sigarette (al Sud la percentuale dei fumatori sale al 36%). L'8% (nel 2007 era il 4,7%, nel 2008 il 6,4%) ha anche dichiarato di «farsi le canne». Percentuale certamente sottostimata specie se si considera che il 37% ha dichiarato di avere amici che fumano canne. Il 5% conosce amici che hanno fatto uso di ecstasy (solo lo 0,3% ha ammesso di averne fatto personalmente uso) e il 9% conosce amici che hanno provato la cocaina (non è stata posta la domanda diretta sull'uso). Il 40%

beve vino, il 50% (57% dei maschi) birra, e il 22% liquori. E il 13% (18% al Centro) si è ubriacato almeno una volta. Il 20% trova ragionevole assumere farmaci o integratori per migliorare le prestazioni sportive (era il 18% nel 2008). Nel Rapporto Epad (European Population Survey on Alcohol and other Drugs) 2011 si segnalava che circa il 6% del campione studiato di ragazze e ragazzi italiani dai 15 ai 19 anni ha dichiarato di avere fatto uso di psicofarmaci, senza prescrizione medica e al di fuori del controllo di uno specialista, una o più volte al mese e i farmaci più diffusi sono quelli per dormire o rilassarsi.

Andando alla nostra ricerca, i risultati dell'analisi sui comportamenti ribelli mostrano che, in termini relativi, sono meno propensi ad adottare determinati atteggiamenti i ragazzi che attribuiscono poca importanza alla libertà di fare ciò che si vuole; coloro che vivono in famiglie dove vengono stabilite molte regole, ragazzi più piccoli, le femmine e i ragazzi di città.

Infine, la descrizione della giornata ideale rinvia a cinque ambiti principali: a) avere tempo per svolgere le attività che più piacciono e che invece l'organizzazione della giornata quotidiana non permette di soddisfare, lasciar scorrere il tempo senza impegni precisi, assecondando le voglie e gli umori; b) aumentare il tempo per la cura delle relazioni con la famiglia e con gli amici ampliando le occasioni di socializzazione; c) la possibilità di realizzare sogni; d) vivere senza tensioni e senza essere vittime delle prepotenze degli altri; e) un utilizzo consistente delle nuove tecnologie che aiutano a rilassarsi e a svagarsi.

Sono le ragazze delle scuole nel comune capoluogo di Matera quelle che evidenziano maggiormente il desiderio di avere più tempo per svolgere le attività che più piacciono; mentre i maschi delle scuole della provincia di Potenza vorrebbero passare giornate senza scuola e senza impegni precisi, avendo il tempo di "non fare" o di concentrarsi sul gioco, il mangiare cose buone, il guardare la tv o giocare alla playstation. Sono sempre le ragazze, ma questa volta delle scuole di Potenza, a volere maggior tempo da dedicare alla cura delle relazioni e alla socializzazione sia in ambito familiare che amicale. Fantasticano di più i ragazzi delle scuole nei comuni di provincia e, in particolare le ragazze delle scuole della provincia di Matera aspirano

maggiormente a realizzare i propri sogni. Il desiderio di vivere senza tensioni e senza dover subire le prepotenze altrui, prevale sia fra i ragazzi che le ragazze delle scuole delle provincie sia di Matera che di Potenza in egual misura, appare invece non essere così rilevante nelle scuole dei comuni della provincia.

Alle nuove tecnologie sono interessati decisamente di più i maschi e in particolare i ragazzi delle scuole della provincia di Potenza.

L'analisi dei disegni mostra che circa i due terzi dei bambini ha preferito rappresentare il momento preferito della giornata, per la quasi totalità attività per il tempo libero e dunque momenti in cui svolgono i loro sport o in cui si gioca con gli amici o con videogiochi.

Per quanto riguarda il luogo che essi avrebbero mostrato a un amico che veniva a trovarli, il 78% dei bambini che ha scelto questo tema ha disegnato luoghi aperti, come ad esempio un parco pubblico, o monumenti del paese in cui vivono.

L'indagine, dunque, ci rimanda una rappresentazione della preadolescenza che fa eco alla maggior parte delle ricerche realizzate in questi anni a livello nazionale e internazionale. È questa una età "mobile" e ciò si riflette nelle esperienze che le ragazze e i ragazzi ci descrivono, sospese tra un mondo dell'infanzia da cui si stanno staccando e il mondo dell'adolescenza entro cui stanno entrando. «Ogni adolescente deve assumere il proprio corpo sessuale, identificarsi in un ruolo di genere, acquisire autonomia dalla famiglia, definirsi nella propria identità, riconoscendosi un valore sociale. Il disagio degli adolescenti può essere inteso come l'effetto delle difficoltà che l'adolescente trova dentro di sé o fuori di sé, nel contesto familiare e sociale allargato, ad adempiere a questi compiti in modo funzionale» (Maggiolini, 2012, p. 12).



RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ampofo-Boateng, K., Thomson, J.A. (1991), *Children's perception of safety and danger on the road*, in «British Journal of Psychology», 82, p. 487-505.
- (1993), *A developmental and training study of children's ability to find safe routes to cross the road*, in «British Journal of Developmental Psychology», 11, p. 31-45.
- Aroldi, P.M. (2012), *Digital generation? Giovani e nuove tecnologie della comunicazione, al di là degli stereotipi*, in «Studi di sociologia», 17, p. 91-107.
- Belotti, V. (2010) (a cura di), *Costruire senso, negoziare spazi*, Firenze, Istituto degli Innocenti, (Questioni e documenti, n. 50).
- Belotti, V., La Mendola, S. (a cura di) (2010), *Il futuro nel presente: per una sociologia dei bambini e delle bambine*, Milano, Guerini scientifica.
- Blakely, K.S. (1994), *Parents' conceptions of social dangers to children in the urban environment*, in «Children's Environment», 11, p.16-25.
- Buccoliero, E., Maggi, M. (2005), *Bullismo, bullismi: le prepotenze in adolescenza dall'analisi dei casi agli strumenti d'intervento*, Milano, F. Angeli.
- Caravita, S. (2004), *L'alunno prepotente: conoscere e contrastare il bullismo nella scuola*, Brescia, La scuola.
- Castorina, S. (2003), *Fantasie di bullismo: i racconti di bulli e vittime al test proiettivo dell'abuso infantile*, Milano, F. Angeli.
- Charmet Pietropoli, G. (2000), *I nuovi adolescenti: padri e madri di fronte a una sfida*, Milano, Raffaello Cortina.
- Chistolini, S. (2011), *Il mondo valoriale degli adolescenti lucani. Una ricerca azione nella scuola secondaria*, Venosa (PZ), Osanna edizioni.
- Cohen, S.L., Cohen, R. (1985), *The role of activity in Spatial Cognition*, in R. Cohen (ed.), *The development of spatial cognition*, London, Lawrence Erlbaum Associates Publisher, p. 199-223.
- Damon, W., Hart, D. (1982), *The development of self-understanding from infancy through adolescence*, in «Child development», 53, p. 841-864
- Eurispes, Telefono azzurro (2008), *9. Rapporto nazionale sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza*
- (2010), *Indagine conoscitiva sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*.
- (2012), *Indagine conoscitiva sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*.
- Fonzi, A. (1999), *Il gioco crudele: studi e ricerche sui correlati psicologici del bullismo*, Firenze.
- Genta, M.L. et al. (1996), *Bullies and victims in schools in central and southern Italy*, in «European Journal of Psychology of Education», 11, 1, p. 97-110.
- Genta, M.L. (a cura di) (2002), *Il bullismo: bambini aggressivi a scuola*, Roma, Carocci.
- Gini, G. (2005), *Il bullismo: le regole della prepotenza tra caratteristiche individuali e potere nel gruppo*, Roma, Carlo Amore.
- Hart, R.A. (1979), *Children's experience of place*, New York Irvington.
- Iannaccone, N. (2007), *Né vittime, né prepotenti: una proposta didattica di contrasto al bullismo*, Molfetta, La meridiana.
- Istat (2008), *La vita quotidiana dei bambini e dei ragazzi: report finale di ricerca*.
- (2011), *Infanzia e vita quotidiana: report finale di ricerca*.
- Lazzarin, M.G., Zambianchi, E. (a cura di) (2004), *Pratiche didattiche per prevenire il bullismo a scuola*, Milano, F. Angeli.
- Maggiolini, A. (2012), *Compiti evolutivi, disagio e disturbi degli adolescenti*, in «Cittadini in crescita», n. 1, p. 11-19.
- Marini, F., Mameli, C. (1999), *Il bullismo nelle scuole*, Roma, Carocci.
- Meeus, W. (1989), *Parental and peer support in adolescence*, in K. Hurrelmann, U. Engel (eds.), *The social world of adolescents*, New York, De Gruyter, p. 167- 185.
- Menesini, E. (2000), *Bullismo che fare?: prevenzione e strategie d'intervento nella scuola*, Firenze.
- Menesini, E. (a cura di) (2003), *Bullismo: le azioni efficaci della scuola: percorsi italiani alla prevenzione e all'intervento*, Trento, Erickson.
- Regione Basilicata (2010), *Okkio alla salute*, risultati dell'indagine.
- Sip (2008), *Abitudini e stili di vita degli adolescenti italiani. Indagine 2008*.
- (2012), *Abitudini e stili di vita degli adolescenti italiani. Indagine 2011-2012*.
- Spencer, C., Darvizeh, Z. (1981), *The case for developing a cognitive environmental psychology that does not underestimate the abilities of young children*, in «Journal of environmental psychology», 1, p. 21-31.
- Tonucci, F. (1995), *La solitudine del bambino*, Firenze, La nuova Italia
- (1996), *La città dei bambini*, Bari, Laterza.
- Tonucci F., et al. (2002), *L'autonomia di movimento dei bambini italiani*, in Quaderni del progetto “La città dei bambini”, n. 1, giugno.
- Torell, G. (1990). *Children' Conception of Large Scale Environments*, Goteberg, Goteberg University Press.
- Volpi, R. (2001) *I bambini inventati, la drammatizzazione della condizione infantile in Italia*, Milano, La nuova Italia.

EU ALLIANCE for INVESTING in CHILDREN, presentazione del NETWORK indipendente



Cristina Mattiuzzo

La EU Alliance for Investing in Children è una piattaforma che riunisce 24 reti europee, composte da organizzazioni ed enti impegnate a vario titolo nella difesa e promozione dei diritti dei bambini e delle bambine: tra le più note, Eurochild (anche coordinatore dell'Alleanza), SOS Children's Villages International, gli uffici europei di Unicef e Save the Children, Caritas Europa¹.

Della durata iniziale di un anno, è un'iniziativa che vuole comunque essere delimitata nel tempo, volta a mettere insieme pensieri ed esperienze di realtà variegata, sia pubbliche che private, al fine di fornire strumenti e strade comuni per rendere operative le raccomandazioni e i piani europei sui temi della povertà e del benessere infantile. L'Alleanza si inserisce infatti all'interno del programma Progress dell'Unione Europea (Programma per lo sviluppo e la solidarietà sociale), che è in linea con la raccomandazione fulcro approvata nel 2013 dalla Commissione europea *Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale* (vedi presentazione sul numero 2 di *Cittadini in crescita*, 2012). Il programma sostiene tutte le iniziative volte a unire sforzi e intenti per

migliorare la qualità della vita e far fronte alla crisi attuale, così anche l'importante Strategia Europa 2020, che punta a rilanciare l'economia dei Paesi europei.

Lo scopo specifico dell'Alleanza è quello di facilitare l'implementazione di politiche a livello nazionale ed europeo volte a contrastare la povertà e a promuovere il benessere dei bambini, promuovendo la partecipazione degli attori chiave nella presa di decisioni e nelle politiche pubbliche, e sostenendo l'avvio di riforme, soprattutto a livello locale, che creino l'ambiente adatto per lo sviluppo degli interventi. L'Alleanza considera inoltre strategica la condivisione dei saperi per focalizzare correttamente che cosa funzioni meglio nelle politiche che hanno per target i bambini.

Dedicare risorse all'infanzia è un tema attuale e particolarmente sentito a livello internazionale: anche l'Alto commissario delle Nazioni unite per i diritti umani, su richiesta del Consiglio per i diritti umani, ha dedicato nel 2014 il suo rapporto annuale al miglioramento dell'investimento nei diritti del bambino², in funzione anche della risoluzione sullo stesso oggetto che il Consiglio ha poi adottato nel marzo 2015. Il rapporto considera i diversi livelli del processo di gestione delle risorse: preparazione, allocazione, spesa e monitoraggio, e fornisce una cornice per un approccio economico basato sui diritti, mettendo a disposizione buone pratiche e raccomandazioni per assicurare risorse dedicate ai diritti dei bambini indipendentemente dal livello di reddito del Paese. La risoluzione³, partendo dalla constatazione che le riforme legisla-

¹ <http://www.alliance4investinginchildren.eu/>

² United Nations, General Assembly, Human Rights Council, *Towards better investment in the rights of the child*. Report of the United Nations High Commissioner for Human Rights, 19 December 2014 (A/HRC/28/33) <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/HRC/RegularSessions/Session28/Pages/ListReports.aspx>

³ Human Rights Council, Rights of the Child: *Towards better investment in the rights of the child*, 20.03.2015, Draft Resolution. http://www.eurochild.org/fileadmin/public/04_News/UN/ROC_towards_better_investment_in_the_rights_of_the_child_-_as_tabled.pdf

tive richieste dalla Convenzione sui diritti del bambino non sono sempre state seguite dalle corrispondenti misure economiche, rendendo infattibile una reale implementazione della Convenzione stessa, ha sottolineato l'urgenza di garantire l'accesso a tutti i servizi sociali, con particolare riguardo per i bambini in situazioni vulnerabili. Ha inoltre ribadito l'importanza della partecipazione minorile nei processi contabili e fiscali: gli Stati sono stati chiamati a scambiare le loro migliori esperienze di ascolto dei bisogni dei bambini, gestendo i loro budget in direzioni e modi che tengano conto degli input provenienti dai bambini stessi.

Tutti questi obiettivi e propositi sono in linea con le finalità dell'Alleanza europea per investire nell'infanzia, che nel suo primo anno di funzionamento ha lavorato in particolare per creare strumenti di sostegno alle attività dei diversi stakeholders presenti negli Stati membri. Il primo è un *toolkit*, ovvero un documento base che fornisce indicazioni e suggerimenti per l'attività nazionale di difesa e promozione dei diritti (*advocacy*) portata avanti dalle organizzazioni partner – ma non solo – utilizzando al meglio le opportunità messe a disposizione dall'Unione Europea. La descrizione di risorse come i fondi strutturali e di finanziamento per investire nei bambini è accompagnata da una sintesi degli appuntamenti cruciali del Semestre europeo, nel corso dei quali il Consiglio, la Commissione e i singoli Stati partecipano ognuno con le proprie competenze e ruoli nella elaborazione di programmi, riforme, monitoraggi dei budget e delle politiche europee e nazionali: sono questi momenti strategici per gli attori anche non istituzionali sui quali porre l'attenzione per avanzare istanze e appelli sui temi cruciali legati all'infanzia. Il *toolkit* fornisce anche contatti e riferimenti della Rete di esperti indipendenti sull'inclusione sociale, che ha svolto la sua attività nel biennio 2013-2014 ed è stata ora sostituita dall'European Social Policy Network (Espn), che continua il lavoro già avviato, di fornire consulenza alla Commissione europea sulle politiche sociali, assumendo anche il compito di dare indicazioni e supporto rispetto all'impatto socioeconomico delle riforme di protezione sociale, affidato in precedenza a un altro ente. Alla fine del documento, vengono messe a disposizione schemi e modelli utili per l'elaborazione di monitorag-

Lo scopo specifico dell'Alleanza è quello di facilitare l'implementazione di politiche a livello nazionale ed europeo volte a contrastare la povertà e a promuovere il benessere dei bambini, promuovendo la partecipazione degli attori chiave nella presa di decisioni e nelle politiche pubbliche, e sostenendo l'avvio di riforme, soprattutto a livello locale, che creino l'ambiente adatto per lo sviluppo degli interventi.

gi, la raccolta di informazioni e la mappatura degli enti e organi da sollecitare nel lavoro di *advocacy*.

Nel marzo 2015 è inoltre uscito il manuale *Implementation handbook: putting the investing in children recommendation into practice*, che riporta i risultati della collaborazione finora avviata, e si rivolge a chi legifera, a chi prende decisioni e a chi attua politiche, così come a chi stimola e monitora il loro lavoro (le agenzie di *advocacy*). Il volume riprende alcuni momenti cruciali del percorso avviato dalla Commissione nel contesto della lotta all'esclusione sociale, dando rilievo al pacchetto "Investimenti sociali", nel quale rientra la già citata raccomandazione, che offre orientamenti per perseguire politiche sociali più efficienti ed efficaci in risposta alle problematiche attuali che ruotano attorno alle difficoltà finanziarie degli Stati e alla disoccupazione giovanile.

Parte centrale viene data alla restituzione dell'esperienza di 15 Paesi, casi-studio che dimostrano come la raccomandazione *Investire nell'infanzia [...] possa essere implementata a livello pratico, seguendo approcci integrati, ovvero in interventi che mirano a dare sostegno su diversi livelli a bambini e adolescenti in situazioni di marginalità e rischio. Le esperienze sono state scelte partendo da un bando lanciato nel giugno 2014 tra tutti i Paesi membri, tenendo conto*

di alcuni criteri, tra cui il coinvolgimento di membri dell'Alleanza, la capacità di smuovere attori nazionali chiave nella tematica affrontata, l'intersectorialità dei progetti e la loro trasversalità rispetto al Paese, che li rende in qualche modo replicabili altrove.

Le pratiche riportate si muovono all'interno della specifica cornice legislativa e politica nazionale, alcune sono maggiormente calate nel contesto locale in cui operano, altre puntano invece a mobilitare l'opinione pubblica e cambiare ciò a cui si ispira il pensiero della classe politica dirigente. Di ognuna, è stato evidenziato un messaggio chiave e l'insegnamento che trasmettono.

I temi entro cui si muovono i progetti sono svariati, alcuni sono ricorrenti, ed evidenziano in qualche modo anche le criticità o priorità di ogni Paese: si va così dai senza tetto austriaci, agli interventi educativi per la prima infanzia in Belgio e Repubblica Ceca, alla deistituzionalizzazione di Bulgaria e Romania, alla partecipazione minorile di Estonia, Francia e Spagna, al supporto genitoriale dell'Irlanda, alla giustizia a misura di bambino dell'Italia. Di alcuni Paesi sono stati selezionati più progetti, come per la Spagna, che ha realizzato una pratica meritoria anche nell'ambito dell'inclusione dei bambini stranieri irregolari.

Di particolare interesse e attualità appaiono progetti come quello della Lettonia, centrato sul supporto ai ragazzi che terminano il periodo di accoglienza fuori famiglia e sono chiamati a iniziare una propria vita indipendente. Si tratta di un tema su cui vi è molta attenzione, in quanto legato a tutta la progettazione di sistemi alternativi di accoglienza dei "fuori famiglia", rispetto ai quali vi sono ormai esperienze che da tempo mirano a superare l'istituzionalizzazione e anche la separazione netta dalla famiglia di origine, ma si è invece appena cominciato a ragionare sui percorsi post accoglienza. L'intervento proposto agisce su più livelli. Da una parte, vi è l'attività politica mirante a rafforzare l'impegno legislativo e governativo per creare un sistema di protezione di questa fascia di ragazzi. Sul fronte operativo, a partire dal raggiungimento dei 15 anni di età, i ragazzi/e accolti fuori dalla famiglia di origine possono partecipare a un programma focalizzato sull'acquisizione di competenze per la vita quotidiana e professio-

nale. Il programma prosegue poi con l'avvio di una vita semi-indipendente. Infine, sul fronte partecipativo, è previsto il coinvolgimento dei ragazzi stessi nelle attività di *advocacy* e di ricerca che li riguardano. Uno dei maggiori risultati ottenuti riguarda l'approvazione nel 2012 di un provvedimento legislativo che stabilisce il diritto dei ragazzi di continuare a ricevere supporto in abitazioni che ospitano al massimo 12 persone, fino a quando non sono in grado di condurre una vita autonoma, se necessario fino all'età di 24 anni. Il maggiore ostacolo all'applicazione di questo provvedimento, sono le difficoltà finanziarie delle municipalità, che sono i soggetti responsabili a fornire gli alloggi richiesti.

Un ulteriore esempio di esperienza proficua viene dalla Svezia, uno degli storici Paesi fondatori del modello ideale di welfare state, ma che come tutti gli altri si trova oggi ad affrontare la crisi economica insieme a fenomeni quali una crescente immigrazione, alti livelli di disoccupazione e aumento di congedi lavorativi per malattia. A fronte di tagli nel settore pubblico, una delle strade intraprese è quella della accresciuta collaborazione tra settori, per diminuire i costi e valorizzare le competenze. Sono nati in questa ottica i *family centres*, nuovi luoghi fisici dove sono stati riuniti in ampi team multiprofessionali esperti delle diverse discipline che si occupano di infanzia: dai pediatri alle ostetriche, agli assistenti sociali, agli psicologi, agli insegnanti dell'istruzione prescolare. Il gruppo di esperti necessita chiaramente di coordinamento, affinché il loro stare insieme non sia una mera condivisione di spazi. L'assistenza è mirata e si muove lungo tre livelli: universale (servizi offerti a tutte le famiglie, indistintamente), selettiva (famiglie o minorenni con bisogni individuali), specifica (per soggetti con bisogni particolari). L'esperienza dei *family centres* è stata condivisa nell'ambito del Consiglio dei ministri dei Paesi Nordici, dove è stata accolta con favore anche da parte degli altri Paesi.

Sul fronte della marginalità, appare ricco di spunti anche un progetto della Bulgaria rivolto a bambini di famiglie rom che ha come area centrale l'accesso ai servizi per l'infanzia. Interessante è la cornice legislativa nazionale, che si profila in veloce evoluzione: la legge

nazionale stabilisce obbligatorietà e gratuità di due anni di scuola materna, e un congedo di maternità pagato al 90% fino a un anno di vita del bambino. Tuttavia, l'implementazione dell'accesso gratuito alla materna deve ancora essere veramente attuato, specialmente per i gruppi più vulnerabili, tra cui le famiglie di etnia rom.

L'intervento sviluppa il principio della raccomandazione europea di destinare risorse e opportunità ai gruppi svantaggiati, e infatti ha previsto l'apertura di una scuola materna nella città di Dobrich, vicino a un distretto rom, alla quale hanno accesso individui di famiglie svantaggiate, che presentano alcune caratteristiche sul fronte economico, o di integrazione, o di frequenza scolastica, ecc. Il programma educativo integra quello ministeriale con il metodo Montessori, basato sullo stimolo delle competenze

sensoriali del bambino.

La figura del mediatore di etnia rom è stata centrale fin dalla fase iniziale del progetto, per convincere le famiglie rom a far frequentare la scuola ai bambini, e lungo tutto il percorso, per far sentire i genitori riconosciuti e valorizzati nel loro ruolo di principali educatori dei propri figli. La

collaborazione delle famiglie è mantenuta con visite periodiche a casa, laboratori e incontri, e continua anche dopo la scuola materna, per garantire la frequenza anche alla primaria.

Uno degli aspetti cruciali e critici del progetto è il finanziamento, per ora "privato", ovvero sostenuto dall'attività di fund raising della fondazione che lo gestisce, che punta a ricevere in futuro risorse statali grazie alla rilevanza e evidenza basata sui risultati raggiunti e monitorati.

Un ultimo esempio di progettazione innovativa raccolta nel Manuale che merita menzione è quella dell'Irlanda, che ha lanciato il programma *Lifestart family support project*, un sostegno parentale domiciliare rivolto a famiglie alle prese con la loro prima esperienza di genitorialità. L'intervento è stato particolarmente apprezzato dai genitori, che nell'ambito del loro ambiente

domestico ricevono dalla nascita fino al compimento dei 5 anni di età del bambino, visite di consulenza e assistenza sullo sviluppo del bambino. Il progetto rientra in un insieme di misure anche a sfondo legislativo che il governo irlandese sta promuovendo negli ultimi anni, per sostenere una genitorialità positiva e consapevole: dalla Strategia nazionale per il sostegno parentale, all'elaborazione di documenti informativi sul significato di essere genitori oggi, a un *toolkit* che stimola gli operatori a promuovere un coinvolgimento attivo dei genitori, fornendo dati sul profilo dei genitori nell'area di intervento, l'individuazione di gruppi target di genitori, quelli più vulnerabili, ecc. Il tutto accanto a un gruppo di esperti che lavora per implementare la Strategia su più livelli: il supporto alle famiglie, la genitorialità, la partecipazione.

All'interno di due Stati membri, Spagna e Regno Unito, l'Alleanza europea per investire nell'infanzia ha avviato due progetti pilota per stimolare l'utilizzo di fondi e politiche europee indirizzandoli al benessere dei bambini. Le azioni programmate riguardano l'organizzazione di eventi con politici locali, la formazione, e attività di consultazione e partecipazione dirette proprio ai bambini e giovani.

In particolare, l'Alleanza spagnola ha pubblicato alla fine del 2014 due strumenti che vengono messi a disposizione di tutti coloro che lavorano direttamente con i bambini e adolescenti: si tratta di una versione a misura di bambino della Raccomandazione europea del febbraio 2013 *Investire nell'infanzia [...]* e il volumetto *Corre la voz*, che raccoglie moduli di laboratori partecipativi per sensibilizzare e stimolare i ragazzi a riflettere sulla povertà infantile e su temi che spaziano dall'Europa al contesto locale. I materiali proposti, realizzati su iniziativa della sede regionale di Unicef, membro dell'Alleanza spagnola, mirano a far conoscere ai ragazzi le istituzioni europee e alcune delle iniziative messe in essere a livello europeo che hanno per oggetto i ragazzi stessi, come per l'appunto strategie e raccomandazioni sull'infanzia. Le dinamiche partono dalla dimensione europea di cui gli adolescenti stessi fanno parte, facendo loro immaginare ed esprimere ciò che già fanno e poi conoscere, rispetto a stili e condizioni di vita di loro coetanei negli altri

Paesi europei. L'ultimo laboratorio, a sfondo partecipativo, riprendendo il titolo del percorso formativo ha come scopo "far correre la voce", e quindi appunto la diffusione delle notizie e delle problematiche studiate sulla condizione dei bambini in Europa, e l'assunzione di una responsabilità individuale e di gruppo, che si sostanzia nell'elaborare e presentare un'istanza legata a un problema locale o vicino ai ragazzi, presso la municipalità locale, con lo scopo di chiedere aiuto al sindaco o semplicemente informarlo dell'iniziativa di sostegno e aiuto che i ragazzi hanno pensato.

Sia il coordinamento dell'Alleanza che la sua sezione spagnola hanno rispettivamente partecipato alla consultazione pubblica sulla Strategia Europa 2020 che il Consiglio europeo – su proposta della Commissione – ha avviato a quattro anni dall'approvazione della Strategia, con un questionario inviato a diversi stakeholders. Il questionario aveva lo scopo di raccogliere opinioni e punti di vista sullo sviluppo futuro della Strategia e informare il pubblico sui risultati finora raggiunti.

L'Alleanza ha infine mostrato attenzione alle politiche europee e a tutti i nuovi strumenti e documenti programmatori che vengono approvati a livello europeo, evidenziando anche eventuali criticità o carenze. Così, nel Fondo europeo per gli investimenti strategici approvato lo scorso giugno, l'Alleanza ha ravvisato la mancanza di un'esplicita menzione dell'educazione nei primi anni di vita, tra i settori

chiave nei quali l'Unione punta a richiamare e dirottare risorse. L'Alleanza lamenta inoltre che i progetti che il fondo prevede di finanziare si limitano a quelli a breve termine, mentre l'investimento nei bambini, per combattere l'esclusione e la povertà, necessita di interventi lungimiranti e di lungo periodo. Anche la costruzione privata del fondo, ovvero facendo ricorso a partnership tra il pubblico e il privato, non risponde al bisogno di sostenibilità che chiede l'investimento nel capitale umano, un settore nel quale giocano invece un ruolo fondamentale le riforme del sistema educativo e gli aspetti che puntano a migliorare qualità e inclusione dei soggetti più deboli.

L'esistenza di questa e altre reti dimostra come investire nell'infanzia, nonostante sia una necessità prima di tutto economica e finanziaria, richieda tuttavia un pensiero di fondo alquanto elaborato, e sia quindi frutto di una condivisione di esperienze e logiche che porti a far maturare delle scelte consapevoli e lungimiranti, che non si limitino a spostare "soldi" da un capitolo di spesa a un altro, ma che portino a un mutamento mentale reale e duraturo nel tempo. Questa scelta economica ha urgenza di basarsi perciò anche su delle evidenze sia numerico-statistiche che derivanti dal lavoro sul campo: per tale motivo, la raccolta e lo scambio delle prassi più eccellenti diffuse nei diversi contesti ha un valore significativo e di primaria importanza.

GLOBAL ACTION WEEK SETTIMANA DEDICATA ALL'ISTRUZIONE

4-10 maggio 2014

Barbara Guastella

Dal 4 al 10 maggio 2014 si è svolta, come ogni anno, la *Global Action Week*, settimana dedicata all'istruzione organizzata dalla Campagna globale per l'educazione, movimento composto da associazioni, educatori, insegnanti, ong e sindacati presente oggi in più di cento Paesi. La Campagna globale per l'educazione nasce nel 2002 con l'intento di fare pressione sulla comunità internazionale e sui governi affinché si impegnino per il raggiungimento dei sei obiettivi dell'*Education for all* individuati dal Forum mondiale sull'educazione tenutosi a Dakar nel 2000: aumentare la cura e l'istruzione infantile; assicurare che tutti i bambini, e le bambine in particolare, abbiano accesso all'istruzione primaria obbligatoria; assicurare un accesso equo alla formazione e all'istruzione lungo tutto l'arco della vita; migliorare del 50% il tasso di alfabetizzazione degli adulti; raggiungere l'uguaglianza di genere nell'educazione primaria e secondaria; migliorare la qualità dell'istruzione. L'intento della *Global Action Week* è proprio quello di diffondere la conoscenza dei sei obiettivi dell'*Education for all*. L'edizione 2014 della settimana dedicata all'istruzione si è soffermata sul tema dell'educazione e la disabilità nella più ampia prospettiva dell'educazione inclusiva, lanciando il messaggio *Equal right equal opportunity* e coinvolgendo migliaia di organizzazioni, associazioni, rappresentanti istituzionali e della società civile, studenti e insegnanti in eventi

di sensibilizzazione e mobilitazione che hanno puntato l'attenzione sulle sfide che i bambini con disabilità devono superare per rivendicare il loro diritto all'istruzione.

Nel nostro Paese la *Global Action Week* è promossa e coordinata dalla Coalizione italiana della Campagna globale per l'educazione, costituita nel dicembre 2008 e composta da 17 organizzazioni che lavorano sul tema dell'educazione e dei diritti, fra le quali Save the Children e Oxfam Italia. L'obiettivo della Coalizione è quello di sensibilizzare sul tema dell'educazione in Italia e aumentare la pressione sul Governo italiano per ottenere un maggior impegno per la *Global partnership for education*, partnership che coinvolge governi di tutto il mondo, organizzazioni internazionali e società civile.

«Essere disabili, in alcuni Paesi, raddoppia la probabilità di non accedere al sistema educativo rispetto agli altri bambini. Mentre per coloro che riescono ad accedervi, la qualità dell'istruzione offerta, spesso in scuole separate, può aggravare ulteriormente i fenomeni di esclusione confermando i già esistenti pregiudizi sociali sulla disabilità. Strutture educative non adatte alle necessità dei bambini con disabilità, investimenti troppo alti, formazione specifica degli insegnanti, cultura e comportamento sociale rappresentano potenti strumenti di marginalizzazione dei bambini disabili nei Paesi in via di sviluppo, sia dentro che fuori dall'ambito educativo», si spiega nel comunicato stampa di lancio della *Global Action Week*.

Per l'evento 2014, come per le edizioni precedenti, la Coalizione italiana ha elaborato e messo a disposizione degli insegnanti un kit didattico per le scuole primarie e secondarie di primo e secondo grado pensato per aiutare i docenti a impostare un'attività in aula con gli studenti e le studentesse, e alcuni materiali di approfondimento per riflettere sull'educazione inclusiva.

In occasione della settimana dedicata all'istruzione, inoltre, la Coalizione italiana ha realizzato il rapporto *Che nessuno resti indietro! L'educazione inclusiva come pre-condizione per*

Alcuni dati evidenziano che l'Italia è il solo Paese europeo dove quasi tutti i bambini disabili sono inclusi nelle scuole ordinarie (circa il 99%). Una zona d'ombra è invece rappresentata dal problema della dispersione scolastica, che ha dimensioni più consistenti rispetto ad altri Paesi europei.

un'educazione di qualità per tutti, una fotografia della situazione dei sistemi educativi nel mondo rispetto al tema dell'inclusione, che rivolge un'attenzione particolare alla realtà italiana.

Il rapporto si propone di «esaminare le strette interconnessioni tra educazione e sviluppo olistico dei singoli e della società», evidenziando le criticità della condizione attuale e le sfide per il futuro. Il documento si concentra sull'analisi dei fattori che incidono in misura maggiore sull'esclusione – o una non adeguata inclusione – dai sistemi scolastici, e delle barriere sociali, strutturali e infrastrutturali, che si traducono in minori opportunità per i bambini di ricevere un supporto adeguato per migliorare il loro grado di istruzione. Alcuni paragrafi, inoltre, danno spazio al racconto di buone pratiche realizzate dalle associazioni che aderiscono alla Coalizione italiana non solo nei Paesi in via di sviluppo, ma anche nelle scuole italiane.

«Educazione inclusiva», si sottolinea nell'introduzione, «vuol dire assicurare che davvero il diritto all'istruzione sia universalmente garantito, prestando particolare attenzione a quelle fasce di popolazione maggiormente svantaggiate o esposte a diverse forme di esclusione, siano esse causate da condizioni di povertà, di genere, geografiche, politiche o di altra natura. Per raggiungere l'obiettivo di un'educazione di qualità per tutti, è necessario un cambio di paradigma: porre al centro del sistema educativo il bambino, rispondere alle esigenze del singolo attraverso interventi mirati e contestualizzati e far sì che ciascuno possa sviluppare pienamente le proprie potenzialità e capacità cognitive, emozionali e creative. Non lasciare indietro nessuno e fare in modo che ogni bambina/o si senta gradito e parte di una comunità».

Nel Rapporto si ribadisce che la realizzazione di un'educazione inclusiva rappresenta un bisogno imperante e urgente, in Italia e in tutti i Paesi del mondo: «abbiamo bisogno di più scuola, più attenzioni concrete alla scuola, più cura delle sue professionalità; più risorse in organici, in tempo scolastico, in formazione, in figure professionali collaterali, in servizi; e più collaborazioni interistituzionali e con le risorse del territorio. Nella consapevolezza che una pedagogia e una didattica dell'inclusione costa, richiede una serie di condizioni economiche e organizzative senza le quali non si può attuare», scrive la Coalizione italiana nell'introduzione.

Dai dati su educazione e disabilità riportati nel documento emerge, fra l'altro, che i bambini disabili hanno maggiori probabilità di non accedere al sistema scolastico rispetto a qualsiasi altro gruppo sociale. In alcuni Paesi la disabilità comporta, per i bambini, una probabilità più di due volte maggiore (rispetto agli altri coetanei) di non accedere a scuola. In molti Paesi, inoltre, i bambini con disabilità sono quasi esclusi dall'istruzione: in Nepal, per esempio, l'85% di bambini esclusi dall'accesso al sistema scolastico è disabile.

Il Rapporto mostra anche un divario di genere. Le bambine, infatti, fronteggiano ostacoli ancor più profondi rispetto ai maschi. In Malawi uno studio ha dimostrato che la percentuale di bambine che non ha mai avuto accesso all'istruzione è notevolmente superiore rispetto ai maschi. Questa problematica si riflette nel basso tasso di scolarizzazione degli adulti: statistiche nazionali in Ghana, ad esempio, rivelano che il tasso di alfabetizzazione degli adulti raggiunge il 70%, che si riduce al 56% per gli adulti maschi con disabilità, e scende ulteriormente al 47% per le donne con disabilità.

Altri dati evidenziano che l'Italia è il solo Paese europeo dove quasi tutti i bambini disabili sono inclusi nelle scuole ordinarie (circa il 99%). Una zona d'ombra è invece rappresentata dal problema della dispersione scolastica, che ha dimensioni più consistenti rispetto ad altri Paesi europei. Gli *early school leavers* italiani, infatti, sono il 17,6%, mentre in Germania la quota è molto più bassa (10,5%), così come in Francia (11,6%) e nel Regno Unito (13,5%). Rispetto alla media prefissata del 10%, il nostro Paese ha circa otto punti di differenza da colmare: «anche se emergono progressi rispetto alla situazione del 2000, quando gli *early school leavers* risultavano il 25,3%, l'Italia continua, comunque, ad avere un divario piuttosto rilevante rispetto agli altri Paesi europei».



GIFFONI EXPERIENCE RASSEGNA INTERNAZIONALE DI CINEMA PER RAGAZZI

18-27 luglio 2014

Barbara Guastella

I giovani giurati che hanno preso parte alla 44esima edizione della rassegna internazionale di cinema per ragazzi *Giffoni Experience* hanno affrontato argomenti difficili, di grande attualità, riconducibili a un unico grande tema, *fil rouge* del festival nel 2014: *Be different*.

Un tema complesso, dalle tante sfaccettature, che li ha portati a riflettere, attraverso la visione di lungometraggi e cortometraggi che raccontano la diversità da vari punti di vista, sul mondo che li circonda. Perché questa scelta? Gli organizzatori l'hanno spiegata così: «la differenza è ricchezza, è il potere di cambiare partendo da un elemento "anomalo" che, distaccandosi da quella che viene intesa come norma, cambia la nostra visione del mondo. La differenza è la cifra esatta della bellezza, la capacità di innalzarsi al di sopra della folla con passo leggero. La differenza è sostanza del nostro essere e la forza della nostra evoluzione. E allora il nostro invito è *Be different*, perché essere diverso è l'unica via per cambiare il mondo intorno a te, per creare, per inseguire il domani e farlo proprio, per cercare la propria strada senza temere lo scandalo o l'essere un monstrum, un oggetto di stupore e meraviglia, l'essenza di ciò che è grande, meraviglioso e spaventoso proprio per il suo essere diverso». Le opere di questa edizione parlano, ad esempio, di disabilità, differenze economiche e sociali, omosessualità e incomunicabilità genitori-figli.

I ragazzi hanno avuto l'occasione di incontrare e intervistare i celebri ospiti presenti alla rassegna e hanno preso parte alla kermesse non solo nella veste di giurati (suddivisi per fasce di età), ma anche di autori. Un'opportunità, questa, che è

stata offerta da *MyGiffoni*, concorso nazionale organizzato da *Giffoni Experience* in collaborazione con gli istituti scolastici e le associazioni culturali e dedicato ai cortometraggi realizzati da studenti e giovani videomaker.

La partecipazione attiva di bambini e ragazzi è, dunque, una delle principali caratteristiche che contraddistingue il festival – nato da un'idea di Claudio Gubitosi, direttore artistico della manifestazione –, insieme all'ampia e variegata proposta di eventi realizzati dagli organizzatori: anteprime, concerti, spettacoli, incontri formativi e molte altre iniziative.

L'edizione 2014 – che si è svolta dal 18 al 27 luglio 2014 a Giffoni Valle Piana, in provincia di Salerno – ha coinvolto 3.340 giurati, provenienti da 41 Paesi, e ha previsto, come ogni anno, sezioni competitive e sezioni non competitive.

Le prime sono: *Elements+3* (per giurati dai 3 ai 5 anni); *Elements+6* (per giurati dai 6 ai 10 anni); *Elements+10* (per giurati dai 10 ai 12 anni); *Generator+13* (per giurati dai 13 ai 15 anni); *Generator+16* (per giurati dai 16 ai 17 anni); *Generator+18* (per studenti universitari, genitori, docenti, cinefili); *Gex doc* (sezione destinata ai documentari).

Elements+3 ha avuto nel 2014 due giorni in più di programmazione. I primi quattro giorni sono stati dedicati a quattro lungometraggi fuori concorso. Il concorso ha visto invece la partecipazione di 25 cortometraggi animati di produzione europea e internazionale provenienti da 20 nazioni (con 4 cortometraggi italiani), realizzati con tecniche diverse, dall'animazione tradizionale, alla stop-motion, fino al 3D. Vincitore è risultato il cortometraggio tedesco *Wombo*, di Daniel Acht.

Elements+6 ha previsto la proiezione di lungometraggi e cortometraggi, di fiction e di animazione. I più votati sono stati il lungometraggio spagnolo di Oskar Santos *Zip & Zap and the Marble Gang*, tratto da uno dei più noti e seguiti fumetti spagnoli, e il cortometraggio norvegese *Sissy*, di Siri Rutlin Harildstad.

I lungometraggi e i cortometraggi di *Elements+10* hanno introdotto i ragazzi a temi e forme narrative più complessi. I giovani giurati hanno avuto l'occasione di visionare film che raccontano storie avventurose, fiabesche, fantastiche, ma anche realistiche e a tratti drammatiche. Vincitori della sezione, il lungo-

metraggio olandese *Finn*, di Frans Weisz, e il cortometraggio spagnolo d'animazione *Ropes*, di Pedro Solís.

Molte delle opere della sezione *Generator+13* hanno invitato i giurati a riflettere sul tema del superamento di limiti interiori e concreti, di problemi esistenziali e sociali, e di situazioni complesse e drammatiche. Vincitore della sezione, il cubano *Behavior*, di Ernesto Daranas Serrano, film che ha fatto discutere in patria per la libertà, l'indipendenza e il coraggio con cui si spinge a criticare le condizioni in cui versano bambini e ragazzi che lottano per la loro sopravvivenza e per quella delle loro famiglie. Le opere della sezione *Generator+16* svelano i sentimenti, le passioni, le aspirazioni e i sogni dei ragazzi di oggi, mostrando una generazione sorprendente, irrequieta, in continua trasformazione, e raccontando spesso del conflitto che si innesca tra questi adolescenti, alla ricerca di una propria identità, e la società in cui vivono. Il primo premio è andato al film tedesco *Exit Marrakech*, di Caroline Link.

Generator+18, invece, ha dato spazio a opere in cui sono messe in scena situazioni drammatiche e talvolta estreme che vedono contrapporsi il mondo della gioventù e l'universo degli adulti. Tra i lungometraggi, ha vinto il coreano *Hope*, di Joon-ik Lee, mentre tra i cortometraggi, nella categoria fiction, ha vinto la co-produzione italo-inglese *The Nostalgist*, di Giacomo Cimini, e nella categoria animazione il francese *Supervénus*, di Frédéric Doazan. Il Social World Film Festival ha assegnato il Golden Spike Award al cortometraggio argentino di Eitan Pitigliani *Me rencontreràs dentro de ti*, e una menzione speciale al cortometraggio danese *Helium*, di Anders Walter.

Gex doc, novità di questa edizione, ha proposto lungometraggi e cortometraggi che raccontano storie di bambini, adolescenti e giovani alle prese con le loro diversità rispetto a un mondo che spesso si dimostra a loro ostile e nel quale la discriminazione sembra non avere colore, razza o confini geografici.

Un'altra iniziativa del ricco programma del Giffoni è *Masterclass*, sezione dedicata ai giurati dai 18 ai 25 anni che si sono distinti negli anni precedenti e che intendono lavorare in futuro nel mondo del cinema, dello spettacolo, dell'arte e della comunicazione. I ragazzi hanno frequentato incontri formativi dedicati allo studio della sceneggiatura, della recitazione,

dell'animazione stop motion e del giornalismo.

Le sezioni non competitive hanno previsto anteprime, eventi speciali, la *Maratona Marvel* e *Parental Control*, programma di film scelti per i ragazzi e per i loro genitori. Da segnalare, fra gli eventi speciali, la proiezione di *Io rom romantica*, film prodotto dalla Wildside con il contributo di Rai Cinema e con il supporto dell'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza. La regista è Laura Halilovic, nata a Torino nel 1989 da una famiglia di origini rom della Bosnia-Erzegovina, che in questo suo primo lungometraggio racconta la storia di Gioia, ragazza rom 18enne che ama il cinema e vuole diventare regista. Una storia autobiografica, che parla del potere dei sogni che abbattano barriere e pregiudizi.

Fra le novità di questa edizione c'è anche *Giffoni Innovation Hub*, «il nuovo dipartimento di Giffoni Experience, che unisce tecnologia e creatività in uno spazio di ricerca e sviluppo per progetti innovativi, startup e imprese culturali e digitali. Un luogo reale e virtuale di condivisione e networking per know how, conoscenze, idee e culture differenti. Un universo di opportunità lavorative e imprenditoriali a disposizione dei giovani, la vera anima della cultura digitale. Un centro che convoglia sperimentazione, ricerca di altri linguaggi e forme di comunicazione, apertura di nuove prospettive e futuri scenari, spazi per l'immaginazione e per i sogni».

Numerosi gli ospiti di spicco del festival, fra i quali Richard Gere, Andrea Osvar, Matt Bomer, Giacomo Campiotti, Albert Espinosa, Ferzan Ozpetek, Isabella Ferrari, Claudia Gerini e Luca Argentero.

La differenza è la cifra esatta della bellezza, la capacità di innalzarsi al di sopra della folla con passo leggero. La differenza è sostanza del nostro essere e la forza della nostra evoluzione. [...] Le opere di questa edizione parlano di disabilità, differenze economiche e sociali, omosessualità e incomunicabilità genitori-figli.

RASSEGNA NORMATIVA

maggio - agosto 2014



a cura 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 valevoli *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.

* Misure generali di applicazione (artt. 4, 42 e 44.6), Principi generali (artt. 2, 3, 6 e 12), Diritti civili e libertà (artt. 7, 8, 13-17 e 37(a)), Ambiente familiare e assistenza alternativa (artt. 5, 9-11, 18.1-2, 19-21, 25, 27.4 e 39), Salute e servizi di base (artt. 6, 18.3, 23, 24, 26 e 27.1-3), Attività educative, culturali e di svago (artt. 28, 29 e 31), Misure speciali di protezione (artt. 22, 30, 32-36, 37 (b)-(d), 38, 39 e 40).

NORMATIVA INTERNAZIONALE Organizzazione delle Nazioni Unite

Misure generali di applicazione
(artt. 4, 42 e 44, par. 6)

Assemblea generale, Risoluzione adottata il 20 maggio 2014, 68/273H, *High-level meeting of the General Assembly on the twenty-fifth anniversary of the adoption of the Convention on the Rights of the Child*

Con la Risoluzione 68/273 l'Assemblea generale convoca formalmente una riunione per inaugurare il venticinquesimo anniversario dell'adozione della Crc¹. Tale ricorrenza, infatti, rappresenta evidentemente una preziosa opportunità per richiamare l'impegno di tutti per rafforzare, migliorare e intensificare gli sforzi per realizzare i diritti dei bambini e degli adolescenti di tutto il mondo. Nella Risoluzione l'Assemblea pone l'attenzione, in primo luogo, sulla questione della ratifica della stessa e dell'attuazione dei suoi Protocolli opzionali, ma non dimentica di ricordare anche i temi più urgenti da affrontare nella nuova Agenda fra i quali spiccano la riduzione delle disuguaglianze e delle numerose forme di violenza contro i bambini e la lotta contro la povertà infantile. A questo proposito i numerosi partecipanti all'Assemblea – adulti e ragazzi – sottolineano che le sfide più difficili da affrontare (disuguaglianza e discriminazioni) sono anche le più improcrastinabili perché minano alla base la realizzazione dei diritti dei bambini e degli

¹ Convenzione sui diritti del fanciullo fatta a New York il 20 novembre 1989.

adolescenti. La qualità della vita dei bambini, infatti, dipende ancora troppo dal Paese in cui nascono, dalle etnie di provenienza, dal genere maschile o femminile, dall'essere affetti da una disabilità o meno, e dal vivere in aree rurali o urbane. L'Assemblea sottolinea, inoltre, l'importanza di lavorare per garantire l'accesso dei bambini alla salute per assicurare loro un'adeguata nutrizione e un'istruzione di qualità, per migliorare i sistemi di protezione dei bambini e, soprattutto, per trovare delle soluzioni innovative capaci di dare attuazione ai diritti di ogni bambino. Circa il tema dell'informazione e di internet è invece emerso che questi strumenti rappresentano indubbiamente un importante momento di emancipazione dei bambini che non sono solo i destinatari passivi di informazioni, ma hanno molta più possibilità di essere partecipi di ciò che accade con i mezzi online rispetto a venticinque anni fa (nella Rassegna non ci soffermiamo sui rischi di internet per i bambini, pur presi in esame durante il meeting). La Risoluzione si chiude poi significativamente ricordando agli Stati che la responsabilità di tutto quello che viene fatto per realizzare i diritti dei bambini, o non fatto, spetta agli Stati membri, a cui compete anche il monitoraggio dell'attuazione della Crc.

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

Assemblea generale, Risoluzione adottata il 20 giugno 2014, A/HRC/26/L.28, *The right to education: follow-up to Human Rights Council resolution 8/4*

Con questa Risoluzione il Consiglio per i diritti umani torna sul tema dibattuto nella risoluzione 8/4 del 18 giugno 2008 e in altre risoluzioni del Consiglio sul diritto allo studio, la più recente delle quali è la Risoluzione 23/4 del 13 giugno 2013. La preoccupazione che emerge dal documento in esame è rappresentata dall'impossibilità di un'effettiva attuazione entro il 2015 degli obiettivi stabiliti in materia di educazione e di istruzione in quanto, nonostante i progressi conseguiti negli ultimi dieci anni, occorre un cambio di passo mediante un'azione **nuovamente** rafforzata su questo tema. C'è infatti bisogno che prenda slancio un'azione basata sulla promozione di un ap-

proccio olistico che rispetti, e al tempo stesso promuova, i diritti umani nella valutazione degli studenti; che stabilisca i meccanismi di valutazione per contribuire a garantire la qualità dell'istruzione; che sviluppi o migliori la capacità degli insegnanti nella promozione della qualità dell'istruzione e introduca meccanismi di valutazione innovativi sotto il profilo tecnico e professionale nonché l'uso di programmi di studio aggiornati e conformi con quanto stabilito dal diritto internazionale dei diritti umani. Il Consiglio invita pertanto tutti i soggetti interessati ad aumentare i loro sforzi per accelerare i progressi verso il raggiungimento degli obiettivi in materia di educazione fissati per il 2015 (a questo punto da tenere fermi almeno per l'elaborazione del programma post 2015). A tale scopo riafferma quindi gli obblighi e gli impegni ad adottare misure, sia individualmente che attraverso l'assistenza e la cooperazione internazionale, con il massimo delle risorse disponibili, al fine di conseguire progressivamente la piena realizzazione del diritto allo studio anche adottando nuove misure legislative. Infine, il Consiglio si sofferma sul problema degli attacchi terroristici e sul terribile impatto che questi hanno sull'istruzione, sul sistema scolastico e, inevitabilmente, anche sugli studenti (in particolar modo sulle bambine e le adolescenti) tanto che sarebbe auspicabile l'adozione di linee guida per proteggere le scuole e le università durante i conflitti armati.

Salute e servizi di base (artt. 6, 18 (par. 3), 23, 24, 26, 27 (par. 1-3) e 33)

Assemblea generale, Rapporto adottato il 20 giugno 2014, A/HRC/26/L.9, *Special Rapporteur on the rights of persons with disabilities*

Il Consiglio per i diritti umani nel riaffermare l'obbligo degli Stati di adottare tutte le misure appropriate per eliminare la discriminazione contro le persone con disabilità e per promuovere, proteggere e rispettarne i diritti umani nomina, per un periodo di tre anni, un relatore speciale sui diritti delle persone con disabilità stabilendone il mandato. Gli obiettivi sono molteplici e il Consiglio ne mette in evidenza i più importanti:

- raccogliere, ricevere e scambiare informazioni

e comunicazioni da e con gli Stati e le altre fonti pertinenti sulle violazioni dei diritti delle persone con disabilità;

- agevolare la fornitura di servizi di consulenza, assistenza tecnica, sviluppo di capacità e la cooperazione internazionale a sostegno di quella nazionale;
- rendere effettiva la realizzazione dei diritti delle persone con disabilità;
- aumentare la consapevolezza dei diritti delle persone con disabilità e combattere gli stereotipi, per rendere tali persone consapevoli e informate in merito ai loro diritti.

Uno degli obiettivi su cui impegnarsi è poi quello di lavorare a stretto contatto con le procedure speciali e i meccanismi del Consiglio dei diritti umani, gli organi previsti dai trattati, in particolare la Commissione per i diritti delle persone con disabilità e altre agenzie delle Nazioni unite.

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

Assemblea generale, Decisione adottata il 20 giugno 2014, A/HRC/26/L.19, *Mandate of the Special Rapporteur on trafficking in persons, especially women and children*

Assemblea generale, Decisione adottata il 25 giugno 2014, A/HRC/26/L.26/Rev.1, *Accelerating efforts to eliminate all forms of violence against women: violence against women as a barrier to women's political and economic empowerment*

Tra il 20 e il 25 giugno il Consiglio dei diritti umani ha adottato due decisioni finalizzate a rafforzare i meccanismi per debellare il traffico delle donne e dei bambini e le forme di violenza nei loro confronti.

Nella prima decisione (A/HRC/26/L.19) il Consiglio ricordando la recentissima adozione da parte dell'Onu nel 2014 del *Protocollo alla Convenzione sul lavoro forzato* e la Raccomandazione complementare sulle *Misure per la repressione efficace del lavoro forzato*, n. 203, avverte dell'obbligo che tutti gli Stati membri hanno di esercitare la dovuta diligenza per prevenire la tratta di esseri umani, indagarne i casi e punire i colpevoli, di occuparsi delle vittime (per la loro protezione) e del loro accesso ai mezzi di ricorso in quanto, non attivandosi in

questo senso, si viola e ostacola (o addirittura annulla) il godimento dei diritti umani.

Nell'estendere il mandato del Relatore speciale per un periodo di tre anni viene pertanto proposto di:

- promuovere la prevenzione della tratta di persone in tutte le sue forme e l'adozione di misure efficaci per sostenere e proteggere i diritti umani delle vittime della tratta di persone;
- promuovere l'effettiva applicazione delle norme internazionali e degli standard per contribuire al loro ulteriore miglioramento;
- integrare il suo mandato in un'ottica di "prospettiva di genere";
- identificare e promuovere le buone pratiche al fine di sostenere e proteggere i diritti umani delle vittime della tratta di persone.

Al fine di evitare inutili duplicazioni l'Assemblea generale chiede poi di lavorare in stretta cooperazione con gli organi ausiliari del Consiglio tra cui l'Ufficio delle Nazioni unite contro la droga e il crimine, l'Ufficio dell'Alto commissario delle Nazioni unite per i rifugiati, l'Organizzazione internazionale del lavoro e il gruppo di coordinamento contro la tratta di persone, l'Organizzazione internazionale per le migrazioni, ma anche la società civile, comprese le organizzazioni non governative e il settore privato.

Nella seconda decisione (A/HRC/26/L.26/) l'indignazione del Consiglio per la continua persistenza e pervasività di ogni forma di violenza contro le donne giovani lo costringe a ribadire l'estrema necessità di intensificare gli sforzi a tutti i livelli per prevenire ed eliminare qualsiasi forma di questo tipo di violenza che, inevitabilmente, finisce anche per limitarne l'accesso alle risorse, ai servizi e alle attività impedendone, di fatto, l'emancipazione economica e politica. Il Consiglio ricorda, pertanto, la necessità per gli Stati, la società civile, le organizzazioni del settore, così come i leader della comunità e religiosi di incoraggiare *l'empowerment* (cioè l'emancipazione) delle donne e delle ragazze, in modo da facilitare il raggiungimento di una comune condanna di tutti gli atteggiamenti e i comportamenti violenti che spesso trovano una giustificazione proprio nelle usanze e nelle tradizioni. A questo fine individua negli uomini e nei ragazzi giovani gli attori principali per sostenere un ruolo nella prevenzione e

nell'eliminazione della violenza contro donne e bambine incoraggiandoli a prendere parte attiva e a rispondere in modo efficace alla violenza contro le bambine dando così un contributo utile per rompere il ciclo intergenerazionale della violenza.

Infine, l'attenzione va anche al fenomeno della violenza determinata dal bullismo. In questo campo il Consiglio ha ben presente che la miglior lotta deve avvenire attraverso misure preventive, e non esclusivamente sanzionatorie, che devono trovare attuazione nelle scuole e nelle comunità; ma è necessario anche che gli Stati raccolgano i dati disaggregati in base al sesso e forniscano statistiche approfondite sulla violenza contro le donne e le ragazze.

Consiglio economico e sociale, Risoluzione adottata il 16 luglio 2014, resa pubblica il 2 settembre 2014, E/RES/2014/18, *United Nations Model Strategies and Practical Measures on the Elimination of Violence against Children in the Field of Crime Prevention and Criminal Justice*

La Risoluzione dell'Onu adottata dal Consiglio economico e sociale il 16 luglio 2014 (resa pubblica il 2 settembre 2014) n. E/RES/2014/18, costituisce un importante passo avanti e uno strumento innovativo per l'eliminazione della violenza contro i bambini nel campo della prevenzione della criminalità e della giustizia penale. Infatti il Modello di strategie e di misure pratiche finalizzato a debellare il problema della violenza contro i bambini e gli adolescenti che s'imbattono nel sistema della giustizia minorile (sospettati, accusati o riconosciuti colpevoli per aver infranto il diritto penale) risponde alla necessità di predisporre strategie globali per affrontarlo aiutando, così, i Governi degli Stati membri a individuare uno strumento il più possibile efficace per la prevenzione della violenza attraverso un quadro "globale" sotto il profilo teorico ma allo stesso tempo anche estremamente "pratico" nella revisione delle leggi nazionali, delle procedure e delle prassi. Tali strategie e misure prendono in considerazione da un lato il sistema giudiziario e dall'altro i settori di protezione (come l'assistenza sociale, la sanità e l'istruzione) che dovrebbero sviluppare dei meccanismi maggiormente preventivi. A oggi sono numerosi gli Stati che hanno

adottato leggi che definiscono e condannano varie forme di violenza contro questi bambini, ma la maggior parte di queste non assicura che la polizia e le altre istituzioni della giustizia penale ne garantiscano il rispetto accertandone le eventuali responsabilità. Per questo le istituzioni giudiziarie penali devono aumentare le proprie capacità per rispondere alla violenza contro i bambini dimostrando anche un rafforzamento di diligenza nell'indagare per perseguire, condannare e riabilitare gli autori di crimini violenti contro i bambini.

Nello specifico l'articolato modello delle strategie – per la prima volta contenute in uno strumento internazionale – propone misure pratiche (basate sulle migliori prassi nel campo della prevenzione della criminalità) denominate ed elencate piuttosto che ampiamente descritte o spiegate anche perché alcune sono state formulate in termini generali per consentirne una migliore adattabilità alle varie situazioni (giuridiche e non solo giuridiche) nazionali o locali. Non tutte le strategie dovranno garantire necessariamente lo stesso livello di priorità nel contesto in cui si intende applicarle: la serietà e la prevalenza del rischio saranno infatti i fattori che guideranno la definizione delle priorità. In questo senso sarà importante conoscere ciò che può facilitare o, invece, ostacolare l'attuazione di varie strategie e, a tal fine, agli Stati verrà richiesto di definire la loro priorità, riflettere l'ordine o la sequenza in cui possono essere integrate e valutarne la fattibilità. Le strategie del modello non sono poi destinate ad essere tassative: sarà infatti possibile identificare le iniziative locali che stanno già producendo alcuni risultati e incrementarle. Esse potranno quindi essere semplicemente rafforzate o attuate su scala più vasta, oppure sarà possibile esplorare approcci nuovi che, in ultima analisi, sembrano essere più adatti al contesto locale o nazionale rispetto a quelli già suggeriti. Infine, non ogni misura pratica sarà necessariamente rilevante per la situazione che un Paese sta affrontando. Per esempio, in un contesto in cui non esiste un sistema di giustizia minorile funzionante le misure per proteggere i bambini a contatto con il sistema di giustizia penale (imputati, colpevoli, vittime o testimoni) dovranno essere progettate e realizzate in modo ben diverso da uno dove tale sistema è efficiente. E, in un contesto in cui gran parte della risposta alla

criminalità giovanile cade sotto la responsabilità di un tradizionale sistema giudiziario, saranno richieste misure strategiche di attuazione.

Le misure del Modello strategie e pratiche sono raggruppate in tre grandi categorie comprensive di 17 strategie:

La **prima categoria** concerne le strategie di prevenzione generale dove si affronta la violenza contro i bambini come parte di iniziative più ampie di tutela dei minori e di prevenzione della criminalità. In questa sono presenti le indicazioni su come proibire la violenza, prevenirla e le misure per promuovere la ricerca e la raccolta dei dati che, a sua volta, contiene questi punti:

- i. Assicurare il divieto per legge di tutte le forme di violenza contro i bambini;
- ii. Attuare misure e programmi globali di prevenzione;
- iii. Promuovere la ricerca e la raccolta dei dati, l'analisi e la diffusione.

La **seconda categoria** riguarda le strategie e le misure per prevenire, migliorare la capacità del sistema di giustizia penale di rispondere alla violenza contro i bambini e proteggere i bambini vittime. A sua volta questa parte contiene indicazioni per:

- iv. Stabilire un rilevamento efficace e un meccanismo di monitoraggio;
- v. Offrire una protezione efficace ai bambini vittime di violenza;
- vi. Garantire l'effettivo accertamento e perseguimento di casi di violenza contro i bambini;
- vii. Rafforzare la cooperazione tra i vari settori;
- viii. Migliorare il procedimento penale nelle questioni che coinvolgono i minori vittime di violenza;
- ix. Garantire che la condanna rifletta la gravità della violenza contro i bambini;
- x. Rafforzare le capacità e la formazione dei professionisti nell'ambito della giustizia penale.

La **terza categoria** contiene le strategie per prevenire e rispondere alla violenza contro i bambini all'interno del sistema della giustizia. Contiene indicazioni volte a:

- xi. Ridurre il numero di bambini in contatto con il sistema giudiziario;
- xii. Prevenire la violenza associata al rafforzamento della legge e alla prosecuzione delle attività;

xiii. Garantire che la privazione della libertà sia usata come misura estrema e per il più breve periodo;

xiv. Vietare la tortura e altri trattamenti o punizioni crudeli, inumani o degradanti;

xv. Prevenire e rispondere alla violenza contro i bambini nei luoghi di detenzione;

xvi. Rilevamento, assistenza e tutela dei bambini vittime di violenza come risultato del loro coinvolgimento con il sistema di giustizia come presunti delinquenti o condannati;

xvii. Rafforzare i meccanismi di responsabilità e di controllo.

Consiglio d'Europa

Misure speciali di protezione

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

Assemblea parlamentare. Raccomandazione del 23 maggio 2014, n. 2045, *Combating sexual violence against children: towards a successful conclusion of the ONE in FIVE Campaign*

Comitato dei ministri, Decisione del 4 luglio 2014, CM/Del/Dec(2014)1204/6.2E, Council of Europe *Strategy for the Rights of the Child (2012-2015) - Progress and remaining challenges*

Nella **Raccomandazione 2045 del 23 maggio 2014** l'Assemblea parlamentare fa un'analisi dei risultati della Campagna *One in five* del Consiglio d'Europa, nata per fermare la violenza sessuale nei confronti dei bambini lanciata a Roma il 29 e il 30 novembre 2010 della durata di 4 anni. L'obiettivo principale della campagna era quello di incoraggiare la firma, la ratifica e l'attuazione della Convenzione del Consiglio d'Europa per la protezione dei bambini contro lo sfruttamento e gli abusi sessuali (STCE No. 201, Convenzione di Lanzarote) e ha portato a un coinvolgimento senza precedenti (la situazione al 7 luglio 2015 è che la ratifica è stata raggiunta da ben 36 su 47 Stati membri) dato che ha avuto attualmente luogo in ben 18 Stati membri ed è prevista in altri 8. Dal lancio della Strategia, poi, la Campagna ha posto alcune questioni chiave nell'agenda internazionale quali la prevenzione

degli abusi sessuali, l'assistenza alle vittime e il ruolo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Tuttavia, la piena attuazione della Convenzione negli Stati membri (e non solo) deve anche essere garantita, a livello internazionale, nazionale e locale. A questo proposito, l'Assemblea parlamentare accoglie la risposta del Comitato dei ministri alla Raccomandazione 2013 (2013) nella quale invitava tutti gli Stati membri che non l'avessero ancora fatto a ratificare la convenzione entro novembre 2014. L'Assemblea ritiene comunque che il lasso di tempo per raggiungere gli obiettivi della campagna – fino a novembre 2014 – è troppo breve e raccomanda, pertanto, che il Comitato dei ministri prolunghi la campagna fino al novembre 2015 al fine di trarne i massimi benefici. Questa disposizione, tra l'altro, **conferma la Decisione del 4 luglio 2014 n. 1204/6.2E** del Comitato dei Ministri che nell'accogliere i progressi compiuti nell'attuazione della Strategia per i diritti del fanciullo (2012-2015) del Consiglio d'Europa, concorda di estendere la Campagna *One in five* per un ulteriore anno, fino alla fine del 2015. A tal fine occorre preparare, entro la fine dell'anno, insieme con le principali parti interessate, un documento orientativo per la creazione di una giornata europea sul tema, con l'obiettivo di aumentare la consapevolezza del fenomeno della violenza sessuale contro i bambini e dei danni da essa causati, spesso irreversibili.

Assemblea parlamentare, Risoluzione del 23 maggio 2014, n. 1996, *Migrant children: what rights at 18?*

Assemblea parlamentare, Risoluzione del 27 giugno 2014, n. 2010, *Child-friendly juvenile justice: from rhetoric to reality*

Con l'adozione della **Risoluzione n. 1996 del 2014** l'Assemblea parlamentare introduce il problema del delicato periodo che attraversano i minori migranti al raggiungimento della maggiore età. Infatti, per i minori non accompagnati il raggiungimento della maggiore età rappresenta l'inizio di un periodo difficile in cui svaniscono gran parte dei diritti e dei benefici di cui godevano da minorenni (basti pensare a ciò che viene automaticamente offerto dagli Stati, sia in termini di istruzione, alloggio e accesso alle cure sanitarie). L'Assemblea sottolinea che è necessario riempire questo vuoto giuridico

anche nel caso di giovani rifugiati o di richiedenti asilo perché, al momento, le procedure di valutazione negli Stati membri dell'età delle persone sono tutt'altro che omogenee

(è evidente che la mancanza di armonizzazione delle procedure amministrative genera un gran numero di incongruenze per i neo maggiorenni migranti) e, pertanto, in più occasioni è stata sentita la necessità di applicare il principio del beneficio del dubbio, tenendo sempre presente il migliore interesse del minore. L'Assemblea ricorda in proposito alcune iniziative positive adottate da alcuni Stati membri del Consiglio d'Europa, come la **Francia, l'Ungheria, l'Irlanda, la Spagna e il Regno Unito**, dove sono state fornite soluzioni alternative e di supporto. Ricorda poi che il ricongiungimento familiare, anche quando raggiunto attraverso il rimpatrio volontario, resta una componente integrante del progetto di vita per questi ragazzi e ragazze e che sarebbe opportuno istituire una categoria di transizione, **tra i 18 e i 25 anni**, che possa beneficiare – oltre che di programmi di formazione più specifici – anche di misure finalizzate al benessere e all'istruzione, all'assistenza sanitaria e all'alloggio.

Di poco precedente al documento dell'Onu E/RES/2014/18, **l'Assemblea parlamentare del Consiglio d'Europa con la Risoluzione 2010/2014** affronta il medesimo tema relativo ai minori entrati in contatto con la giustizia minorile e osserva che – sebbene le norme finora approvate a livello internazionale o nazionale descrivano un quadro volto, il più delle volte, alla realizzazione di un avanzato modello di giustizia minorile – vi è spesso una netta discrepanza tra quanto affermato a livello retorico (che quindi punta soprattutto a persuadere) e gli interventi concretamente realizzati in questo delicato settore. Ciò è particolarmente vero se si analizza il problema dei bambini e degli adolescenti detenuti che, non casualmente, era già stato individuato come punto critico dalle Nazioni unite e dal Consiglio degli organismi di controllo europei.

In questo settore, infatti, c'è una chiara necessità (e urgenza) di concentrarsi sull'attuazione reale delle norme volte a garantire il rispetto dei diritti dei bambini e il miglioramento delle pratiche della giustizia minorile in Europa e, in questo senso, l'Assemblea stessa indica alcuni elementi essenziali per trasformare la "retorica"

della giustizia minorile a misura di bambino in una “pratica” diffusa e attuata nei singoli Stati. Viene prima di tutto ricordata l'**importanza di prevenire** il fenomeno della delinquenza giovanile per evitare di trovarsi ad affrontarlo quando si è trasformato in un'emergenza criminale che, tra l'altro, a causa della pressione esercitata sui Governi, e della linea dura prevista per debellare il crimine, ha indotto a prevedere risposte sempre più dure anche nei confronti dei minori in conflitto con la legge.

A livello generale è quindi raccomandata agli Stati l'istituzione di un sistema di giustizia minorile caratterizzabile all'insegna della **specializzazione e l'istituzione di un difensore civico** per i bambini. Tale specializzazione richiede anche specifici provvedimenti come per esempio fissare un'età minima di almeno 14 anni di età per la responsabilità penale, prevedendo per i trasgressori più giovani una gamma di alternative adeguate al perseguimento formale della pena (vietando eccezioni per l'età minima della responsabilità penale anche per i reati più gravi); favorire misure e politiche alternative alla detenzione (che poi, alla fine, risultano essere anche meno costose) anche perché le misure alternative hanno maggiore probabilità di garantire la sicurezza pubblica e aiutare i giovani a raggiungere il loro potenziale; migliorare e modificare le rispettive legislazioni e prassi nazionali rendendole conformi agli standards dei diritti umani sul modello della giustizia minorile a misura di bambino (cfr. Linee guida adottate dal Comitato dei ministri del Consiglio d'Europa nel 2010 su una giustizia a misura di bambini, punto di riferimento ormai mondiale della giustizia minorile); garantire che la detenzione dei minori sia utilizzata solo come *extrema ratio* e per il più breve periodo di tempo possibile (gli Stati devono, comunque, stabilire un termine massimo ragionevole per la condanna dei minori di età); assicurare che tutti gli attori che partecipano all'amministrazione della giustizia minorile ricevano una formazione adeguata al fine di attuare i diritti dei bambini; introdurre un sistema di intervento veloce con l'obiettivo di consentire un team multiprofessionale (compresa la polizia, gli assistenti sociali e il personale specializzato in psichiatria minorile, per facilitare non solo le indagini dei crimini commessi dai giovani delinquenti ma anche allo scopo di offrire sostegno alle loro famiglie).

Unione Europea

Salute e servizi di base

(artt. 6, 18 (par. 3), 23, 24, 26, 27 (par. 1-3) e 33)

Comitato economico e sociale europeo.

Parere d'iniziativa dell'11 giugno 2014, C

177/03, *L'accessibilità come diritto umano per le persone con disabilità*

Il Comitato economico e sociale europeo (Cese) nel parere in oggetto invita le istituzioni dell'UE a riconoscere che l'articolo 9 della Convenzione delle Nazioni unite sui diritti delle persone con disabilità costituisce, di per sé, un diritto umano la cui piena attuazione deve avvenire mediante la messa a punto – tramite misure giuridiche e politiche – delle condizioni necessarie per consentire alle persone con disabilità di poter accedere a tutti gli ambienti e aspetti della vita. Tra l'altro, se tale accessibilità ha l'attitudine di apportare benefici all'intera società, la mancanza della stessa costituisce una grave discriminazione già di per sé. Per questo il Cese – dopo aver richiamato la definizione fornita dalla Convenzione Onu di “persona con disabilità” che sostiene e rafforza l'approccio alla disabilità in termini di diritti umani («per persone con disabilità si intendono coloro che presentano durature menomazioni fisiche, mentali, intellettuali o sensoriali che in interazione con barriere di diversa natura possono ostacolare la loro piena ed effettiva partecipazione nella società su una base di uguaglianza con gli altri») – sottolinea, altresì, che l'Unione dovrebbe onorare l'impegno di presentare un Atto europeo giuridicamente vincolante in materia di accessibilità. Il Cese critica poi la Strategia Europa 2020 che avrebbe potuto adottare un approccio ancora più completo alla disabilità **che includesse l'accessibilità** e il coinvolgimento delle persone con disabilità e delle organizzazioni che le rappresentano. Infatti, come afferma il *Global Report on living and being included in the community*, realizzato da Inclusion International, alle persone con disabilità intellettuali sono negati i diritti di base in materia di accessibilità, come il possesso delle chiavi di casa, il diritto di accedere ai servizi commerciali, il diritto di decidere dove fare una passeggiata o di andare al parco giochi

con i compagni di scuola. Per questi motivi il Cese invita l'UE a garantire che le sue politiche per la gioventù comprendano una specifica dimensione di sostegno ai giovani con disabilità e ricorda l'osservazione generale n. 9 (2006) sui diritti dei minori con disabilità del Comitato Onu sui diritti dell'infanzia – ribadita anche nella successiva Osservazione generale n. 17 (2013) – sul diritto del bambino al riposo e al tempo libero, a dedicarsi al gioco, ad attività ricreative e a partecipare liberamente alla vita culturale e artistica (art. 31). Inoltre, se è chiaro che le scuole devono essere accessibili – come espressamente stabilito **dall'art. 9, paragrafo 1, lettera a)** della Convenzione – perché in assenza di trasporti ed edifici scolastici accessibili verrebbe negata alle persone con disabilità l'opportunità di esercitare il loro diritto all'istruzione (art. 24 della Convenzione), è l'intero processo di istruzione che deve essere inclusivo. Devono quindi diventare accessibili alle persone con disabilità anche tutte le informazioni e comunicazioni relative all'ambito scolastico, anche mediante servizi di assistenza dedicati e l'applicazione del fondamentale principio di **accomodamento ragionevole** (cfr. Osservazione generale sull'art. 9 del Comitato della Convenzione Onu).

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

Commissione europea, Proposta di Regolamento del Parlamento europeo e del Consiglio del 26 giugno 2014, COM(2014) 382 che modifica il regolamento (UE) n. 604/2013 per quanto riguarda la determinazione dello Stato membro competente per l'esame di una domanda di protezione internazionale presentata da un minore non accompagnato che non ha familiari, fratelli o parenti presenti legalmente in uno Stato membro Comitato economico e sociale europeo, Parere del 15 ottobre 2014² in merito alla Proposta di regolamento del Parlamento europeo e del Consiglio che modifica il regolamento (UE) n. 604/2013 per quanto riguarda la determinazione dello Stato membro competente per l'esame di una domanda di protezione internazionale presentata da un minore non accompagnato che non ha familiari, fratelli o parenti presenti

legalmente in uno Stato membro COM(2014) 382 - 2014.

La Proposta di Regolamento del Parlamento europeo e del Consiglio COM/2014/0382 del 26 giugno 2014 ha l'obiettivo di modificare il Regolamento 604/2013 sulla determinazione dello Stato membro competente per l'esame di una domanda di protezione internazionale presentata da un minore non accompagnato che non ha familiari, fratelli o parenti presenti legalmente in uno Stato membro e risponde ad alcune necessità, sempre più sentite, quali la definizione in modo più "stabile" dell'attuale sistema di accoglienza per i minori stranieri non accompagnati. È infatti generalmente sentita la necessità di superare il carattere emergenziale che ha finora costituito il principale criterio di intervento degli Stati membri facilitando i ricongiungimenti familiari dei bambini e degli adolescenti che entrano nel nostro Paese e superando il vincolo che lega il minore richiedente asilo al Paese di ingresso nell'UE al fine di pervenire, finalmente, a una piena applicazione del Regolamento Dublino III entrato in vigore nel gennaio 2014. La giurisprudenza della Corte di giustizia dell'Unione Europea ha infatti portato alla luce alcune lacune nel sistema di Dublino III e la Proposta COM/2014/0382 trova la sua *ratio* proprio nei casi in cui il principale criterio per il ricongiungimento del minore alla propria famiglia previsto da Dublino III non può applicarsi perché il minore non ha parenti negli Stati membri. Il problema dell'applicabilità di Dublino III si è peraltro posto in diversi casi giurisprudenziali dove è stato stabilito (fra tutti cfr. causa C-648/11) che quando il minore non accompagnato non ha familiari in uno Stato membro e **presenta legalmente la domanda di asilo in più di uno Stato, lo Stato competente diventa automaticamente quello in cui ha presentato la domanda e nel quale si trova in quel momento**, purché ciò corrisponda al suo superiore interesse. Rimaneva tuttavia incertezza giuridica³ nel caso in cui un minore non accompagnato non avesse presentato domanda di protezione internazionale (ma chieda di fatto aiuto e quindi informalmente chieda protezione internazionale) in alcuno Stato e, su questo punto, la Proposta di Regolamento accoglie quanto stabilito dalla Corte di giustizia garantendo anche che la procedura per

² Per esigenze tematiche questo documento è stato preso in esame in questa Rassegna (maggio-agosto 2014) e non in quella di ottobre.

³ La possibilità di conoscere con sicurezza e a priori ciò che la legge stabilisce con riferimento ad azioni o situazioni da compiersi è importantissimo anche se la certezza del diritto non sempre è raggiungibile in concreto poiché la norma (anche la più chiara e più semplice) è suscettibile di molteplici interpretazioni.

determinare lo Stato membro competente non sia prolungata troppo e sia, anzi, reso rapido l'accesso alla procedura per il riconoscimento dello status di protezione internazionale. A tal fine propone infatti di prevedere che lo Stato membro garantisca al minore non accompagnato la possibilità di presentare domanda nel suo territorio, dopo averlo comunque informato di tale diritto e delle relative conseguenze. In questo modo al minore si prospetta la possibilità di scelta tra presentare la domanda di protezione internazionale in quello Stato membro – e a quel punto diventa quello lo Stato competente per l'esame della domanda – oppure di non presentarla – e a quel punto la competenza va allo Stato membro in cui il minore ha presentato l'ultima domanda, se tale scelta non confligge con il suo superiore interesse.

In merito a tali problematiche si è espresso anche il **Comitato economico e sociale europeo con il Parere del 15 ottobre 2014** che, in prima battuta, appoggia la proposta in esame volta a modificare il regolamento (UE) n. 604/2013, facendo tuttavia emergere fin da subito la necessità di affrontare altre difficoltà che ha evidenziato quali:

- la mancanza di informazioni e il timore dei minori di venire denunciati, per cui occorre intervenire affinché nessun bambino o ragazzo venga lasciato in uno stato di incertezza giuridica o rimanga apolide;
 - il principio dell'“**interesse superiore del minore**” deve poi prevalere su qualsiasi altra normativa in vigore a livello nazionale e sul diritto internazionale ma nella proposta non vengono forniti dei criteri su “come” debba essere definito concretamente l'interesse superiore del minore né “da chi” e suggerisce di istituire un organismo ad hoc (possibilmente un ente indipendente, privo di legami con le autorità competenti per l'immigrazione, di preferenza l'organismo incaricato della tutela dei minori in ciascuno Stato membro che possa garantire la presenza di personale qualificato) il quale indichi quale sia l'interesse superiore del minore;
 - il **trattenimento dei minori** non è mai ammissibile e l'ingresso in uno Stato membro non dovrebbe mai essere negato ai minori non accompagnati, separati dalle famiglie, conformemente agli obblighi di non respin-
- gimento derivanti dai diritti umani internazionali;
 - i termini “**informare**” ed “**effettiva possibilità**” devono essere **definiti in modo più chiaro**, al fine di far beneficiare il minore di un'assistenza da parte di personale formato, interpreti indipendenti e un rappresentante qualificato che agisca in veste di tutore legale che lo aiutino a comprendere le conseguenze dell'intera procedura di presentazione di una domanda di protezione internazionale in un qualsiasi Stato membro dell'UE;
 - il diritto dell'Unione Europea, pur **riconoscendo l'importanza della tutela legale, non definisce i doveri di un tutore legale che dovrebbe essere** designato immediatamente all'arrivo di un minore non accompagnato e costituire una figura indipendente con il compito di assistere, consigliare e proteggere il minore finché non si ricongiunga con la propria famiglia o non sia adeguatamente collocato in custodia;
 - il nuovo regolamento proposto dovrebbe prevedere anche il caso di quei minori la cui **domanda di protezione sia stata precedentemente respinta da uno Stato membro**;
 - per l'intera durata della procedura di determinazione dello Stato membro competente per l'esame di una domanda di protezione internazionale, i minori non accompagnati dovrebbero poter **disporre di un alloggio, avere accesso all'istruzione e alla formazione professionale, oltre che ai servizi sanitari, alle condizioni di parità** con gli altri minori soggetti alla giurisdizione dello Stato membro di accoglienza. Particolare attenzione dovrebbe inoltre essere rivolta alle condizioni psicologiche di questi minori che vengono da esperienze traumatiche così come alle adolescenti incinte o a genitori che non abbiano ancora compiuto 18 anni.
 - prevedere rimedi per proteggere i minori migranti **sprovvisori di documenti**;
 - l'**età del minore** dovrebbe essere accertata sulla base di prove documentali da non mettere in dubbio, a meno che i dubbi non siano così motivati da richiedere come ultima istanza degli esami medico-fisici. In questo caso, poiché potrebbero risultare particolarmente stressanti, invasivi o traumatici, si dovrebbe sollecitare il consenso informato del minore e la questione dovrebbe decidersi nelle fasi iniziali della

procedura di presentazione della domanda, al fine di ridurre il rischio che il minore si ritrovi in una situazione irregolare e scompaia.

Commissione europea, Raccomandazione del 14 luglio 2014, 478/UE: *sui principi per la tutela dei consumatori e degli utenti dei servizi di gioco d'azzardo online e per la prevenzione dell'accesso dei minori ai giochi d'azzardo online*

La Commissione europea nella Raccomandazione 478/2014 – pur premettendo di voler lasciare impregiudicato il diritto dei singoli Stati di regolamentare i servizi di gioco d'azzardo – chiede agli Stati membri di regolamentare i servizi di gioco d'azzardo *on line* e le comunicazioni commerciali relative a tali servizi in modo da alzare il livello di attenzione e di tutela verso i consumatori, in particolar modo i minori di età, sia per salvaguardarne la salute sia per ridurre al minimo gli eventuali danni economici che possono derivare da un gioco compulsivo.

La Commissione stessa suggerisce agli Stati membri alcune misure possibili di protezione dei minori:

- innanzitutto, posto che nessun minore dovrebbe poter giocare su un sito internet di gioco d'azzardo o avere un conto di gioco, le comunicazioni commerciali **dovrebbero riportare chiaramente un messaggio che indichi che il gioco d'azzardo è vietato ai minori** e precisare l'**età minima** al di sotto della quale il gioco d'azzardo non è ammissibile;
- gli operatori dovrebbero disporre di programmi di controllo per accertare l'età e gli Stati membri (per impedire ai minori di avere accesso ai siti internet di gioco) dovrebbero incoraggiare la presenza sui siti internet di link a programmi di **controllo parentale**;
- sarebbe opportuno prestare una particolare attenzione alle comunicazioni commerciali (che non dovrebbero essere mai trasmesse, presentate o consentite) e ai programmi o sui siti internet dove i minori costituiscono il pubblico principale. Tali comunicazioni, poi, non dovrebbero sfruttare l'inesperienza o la mancanza di conoscenze dei minori né lasciare intendere che il gioco d'azzardo segni il passaggio dall'adolescenza all'età adulta.

Comitato economico e sociale europeo, Parere del 16 luglio 2014 *in merito alla Proposta di direttiva del Parlamento europeo e del Consiglio sul rafforzamento di alcuni aspetti della presunzione di innocenza e del diritto di presenziare al processo nei procedimenti penali [COM(2013) 821 final - 2013/0407 (COD)]*, *Proposta di direttiva del Parlamento europeo e del Consiglio sulle garanzie procedurali per i minori indagati o imputati in procedimenti penali [COM(2013) 822 final - 2013/0408 (COD)]*, *Proposta di direttiva del Parlamento europeo e del Consiglio sull'ammissione provvisoria al patrocinio a spese dello Stato per indagati o imputati privati della libertà personale e sull'ammissione al patrocinio a spese dello Stato nell'ambito di procedimenti di esecuzione del mandato d'arresto europeo [COM(2013) 824 final - 2013/0409 (COD)]*, *Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni - Progredire nell'attuazione dell'agenda dell'Unione Europea sulle garanzie procedurali per indagati e imputati - Rafforzare le basi dello spazio europeo di giustizia penale [COM(2013) 820 final]*

Il 16 luglio 2014 è stato pubblicato sulla Gazzetta ufficiale n. C226 il Parere del **Comitato economico e sociale europeo** circa le proposte di direttiva del Parlamento europeo in merito alle questioni in oggetto nel titolo.

Per quanto riguarda la tutela processuale dei minori e delle categorie vulnerabili, il Comitato economico e sociale europeo avanza **una serie di riserve** formulando delle raccomandazioni intese a rafforzare i principi e gli obiettivi di tali proposte. Sottolinea, infatti, che quando i minori sono **privati della libertà personale** vivono una condizione particolare di vulnerabilità sotto il profilo dello sviluppo fisico, mentale e sociale e fa presente che occorre dare la priorità a iniziative volte a integrarli al più presto nella vita sociale e civile.

La sintesi delle proposte della Commissione (a cui fa seguito il giudizio nettamente positivo del Comitato) evidenzia che al fine di garantire ai minori il diritto a un equo processo penale, occorre prevedere:

- il diritto del minore e del titolare della respon-

sabilità genitoriale a essere informati circa i diritti accessori per i minori derivanti da tale direttiva o dal suo recepimento nell'ordinamento nazionale;

- una maggiore assistenza da parte di un difensore;
- il diritto a una valutazione individuale;
- il diritto a chiedere un esame medico;
- l'obbligo di registrazione audiovisiva nei casi in cui un minore sia sottoposto a interrogatorio;
- il fatto che la privazione della libertà di un minore possa essere soltanto una misura di ultima istanza;
- un trattamento specifico in caso di privazione della libertà;
- il diritto a un trattamento tempestivo e diligente della causa;
- il trattamento della causa a porte chiuse;
- il diritto del minore e del titolare della responsabilità genitoriale a presenziare al processo;
- il diritto al patrocinio a spese dello Stato.

NORMATIVA NAZIONALE

Misure generali di applicazione (artt. 4, 42 e 44, par. 6)

Nel box che segue si segnala che tra il 12 giugno e il 7 agosto 2014 sono state approvate alcune importanti intese della Conferenza unificata Stato-Regioni e un decreto del Presidente del consiglio dei ministri sul tema dei fondi da destinare – direttamente o indirettamente – all'infanzia e all'adolescenza.

- Conferenza unificata Stato-Regioni del 12 giugno 2014, 62 CU, *Intesa sullo schema di decreto interministeriale di riparto del Fondo nazionale per l'infanzia e l'adolescenza in favore dei comuni c.d. "riservatari", di cui all'articolo 1, comma 2, secondo periodo, della legge 28 agosto 1997 n. 285, e dell'articolo 1, comma 1258, della legge 27 dicembre 2006, n. 296, come modificato dall'articolo 2, comma 470, della legge 24 dicembre 2007, n. 244. Anno 2014.*

- Conferenza unificata Stato-Regioni, 10 luglio 2014, *Intesa tra il Governo, le Regioni e Province autonome di Trento e di Bolzano e gli Enti locali, sulla ripartizione del "Fondo nazionale per le politiche giovanili" di cui all'articolo 19, comma 2, del decreto legge 4 luglio 2006, n. 223, convertito, con modificazioni, dalla legge 4 agosto 2006, n. 248, per l'anno 2014.*

- DPCM del 24 luglio 2014, *Ripartizione delle risorse relative al «Fondo per le politiche relative ai diritti e alle pari opportunità» 2013-2014 di cui all'articolo 5, comma 2, del decreto-legge n. 93 del 2013.*

- Conferenza unificata Stato-Regioni, 5 agosto 2014, *Intesa sullo schema di decreto di riparto concernente l'utilizzo delle risorse stanziato sul Fondo per le politiche della famiglia per l'anno 2014.*

- Conferenza Unificata Stato-Regioni, Repertorio atti 102 del 5 agosto 2014. Parere ai sensi dell'articolo 23, comma 11, del decreto legge 6 luglio 2012, n. 95, convertito, con modificazioni, dalla legge 7 agosto 2012, n. 135. *Parere sullo schema di decreto del Ministro del lavoro e delle politiche sociali concernente il riparto per l'anno 2014 del Fondo nazionale per l'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati.*

- Ministero del lavoro e delle politiche sociali DM 7 agosto 2014, *Modalità di riparto delle risorse finanziarie del Fondo nazionale minori stranieri non accompagnati.*

Ministero del lavoro e delle politiche sociali, con delega alle politiche per la famiglia, DM 17 giugno 2014, *Nomina dei componenti dell'Osservatorio nazionale infanzia e adolescenza*

Il 17 giugno 2014 è stato approvato il **decreto di nomina dei nuovi componenti dell'Osservatorio nazionale infanzia e adolescenza** a cui sono stati chiamati a far parte, per un biennio, rappresentanti delle pubbliche amministrazioni nazionali e locali, di enti e associazioni, di organizzazioni del volontariato e del terzo settore ed esperti in materia (infanzia e adolescenza).

L'Osservatorio nazionale – istituito con legge 451/1997 e regolato dal DPR del 14 maggio 2007 n. 103 – è infatti un organismo di coordinamento fra le amministrazioni centrali, le regioni, gli enti locali, le associazioni, gli ordini professionali e le organizzazioni non governative che si occupano di infanzia e ha come funzione quella di predisporre ogni due anni la **Relazione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza** e il **Piano Nazionale di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva**. Inoltre, ogni 5 anni, all'Osservatorio nazionale sull'infanzia e l'adolescenza viene anche affidato il compito di redigere lo schema del rapporto del Governo all'Onu sull'applicazione della Convenzione sui diritti dell'infanzia.

Approvazione del disegno di legge n. 1601 del 10 luglio 2014, *Ratifica ed esecuzione del Protocollo opzionale alla Convenzione sui diritti del fanciullo che stabilisce una procedura di presentazione di comunicazioni, adottato dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 19 dicembre 2011*

Il 14 gennaio 2014, con il deposito del decimo strumento di ratifica da parte del Costa Rica, il Terzo Protocollo opzionale alla Convenzione sui diritti del fanciullo (il cui titolo originale è *Optional Protocol to the Convention on the Rights of the Child on a communications procedure*) è entrato in vigore e potrà così essere applicato nei Paesi che l'hanno ratificato. Si tratta di un passaggio importante perché il Protocollo istituisce un meccanismo di reclamo – sullo schema previsto per le altre principali Convenzioni

Onu in materia di diritti umani – a disposizione dei singoli, anche minori, per denunciare le violazioni dei diritti loro riconosciuti dalla Convenzione. A tal proposito è importante segnalare, per quanto riguarda l'Italia, che il Consiglio dei ministri con provvedimento n. 23 del 10 luglio 2014, comunicato alla Presidenza il 26 agosto 2014, ha approvato, su proposta del ministro degli Affari esteri Federica Mogherini, il disegno di legge di ratifica del Terzo Protocollo. La ratifica, infatti, risponde allo scopo principale del Protocollo: rafforzare il sistema di ricorsi nazionali garantendo ai minori una tutela complementare dei diritti dei quali sono riconosciuti come titolari (pertanto, come altri meccanismi internazionali per i diritti umani, ha luogo – pena l'inammissibilità del ricorso – quando in uno Stato sono esauriti i ricorsi giuridici interni nazionali per la protezione di un minore).

Salute e servizi di base

(artt. 6, 18 para. 3, 23, 24, 26, 27 para. 1-3)

Conferenza Stato-Regioni, 10 luglio 2014, *Intesa tra il Governo, le Regioni e le Province autonome di Trento e di Bolzano concernente il nuovo Patto per la salute per gli anni 2014-2016. Intesa ai sensi dell'articolo 8, comma 6, della legge 5 giugno 2003, n. 131.*

Con l'intesa tra il Governo, le Regioni e le Province autonome di Trento e di Bolzano concernente il nuovo Patto per la salute per gli anni 2014-2016 è stato stabilito un accordo triennale finanziario e programmatico sulla spesa e la programmazione del Servizio sanitario nazionale, finalizzato a migliorare la qualità dei servizi, a promuovere l'appropriatezza delle prestazioni e a garantire l'unitarietà del sistema. Questa intesa – che vuole essere la base per una vera e propria riforma della sanità – affronta temi quali la programmazione dei costi standard e dei fabbisogni regionali che dovrebbero consentire di avviare e integrare le politiche di innovazione del Ssn sul territorio, la definizione degli standard relativi all'assistenza ospedaliera e all'assistenza sanitaria transfrontaliera, l'aggiornamento dei livelli essenziali di assistenza (lea) e la reale promozione dell'assistenza territoriale. Significativamente, fin dalla Premessa istituzionale del Patto per la salute 2014-2016 si afferma

che «il nuovo patto per la salute ha l'ambizione di considerare il sistema salute come un insieme di attori che costituiscono valore per il sistema del Paese. La salute è vista non più come una fonte di costo, bensì un investimento economico e sociale» e che «deve essere potenziato l'intero sistema di governance della sanità per assicurare la sostenibilità del Servizio sanitario nazionale, garantire l'equità del sistema, nonché livelli essenziali di assistenza, in modo appropriato e uniforme».

Tra le novità contenute nel documento si ricorda poi la previsione di attivare un sistema di monitoraggio, analisi e controllo dell'andamento dei singoli Sistemi sanitari regionali che consenta di rilevare, in via preventiva e attraverso un apposito meccanismo di allerta, gli scostamenti delle performance delle aziende sanitarie e dei Sistemi sanitari regionali, in termini di qualità, quantità, sicurezza, efficacia, efficienza, appropriatezza ed equità dei servizi erogati. Tale compito è stato attribuito all'Agenas (un ente pubblico non economico nazionale, che svolge una funzione di supporto tecnico e operativo alle politiche di governo dei servizi sanitari di Stato e Regioni, attraverso attività di ricerca, monitoraggio, valutazione, formazione e innovazione) quale strumento operativo del Ministero della salute. L'accordo, nel rispetto della centralità della persona nella sua interezza fisica, psicologica e sociale, impegna le Regioni e le Province autonome ad attuare interventi di "umanizzazione" delle cure comprendente anche un progetto di formazione del personale e un'attività progettuale in tema di cambiamento organizzativo, indirizzato prioritariamente all'area critica, alla pediatria, alla comunicazione, all'oncologia e all'assistenza domiciliare. Il grado di soddisfazione dei cittadini sarà monitorato costantemente tra le Regioni, in modo da consentire miglioramenti attraverso azioni correttive.

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

Conferenza unificata Stato-Regioni del 10 luglio 2014. Sanità e politiche sociali (Repertorio atti 77 CU) *Intesa tra il Governo, le Regioni e gli Enti locali sul piano nazionale per fronteggiare il flusso straordinario di*

cittadini extracomunitari, adulti, famiglie e minori stranieri non accompagnati

Il 2014 è caratterizzato per una serie di interventi volti a ridefinire il sistema di accoglienza dei minori stranieri non accompagnati rintracciati sul territorio nazionale. In particolare con **l'intesa del 10 luglio**, sancita in Conferenza unificata, si è ribadita la necessità di ricondurre a una governance di sistema la presa in carico dei Msna (minori stranieri non accompagnati). L'intesa, infatti, impegna il Ministero dell'interno **ad aumentare la capienza dei posti nel Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati (Sprar) per garantire l'accoglienza di tutti i minori, richiedenti asilo e non richiedenti** e la **circolare del 25 luglio 2014**, definisce i **costi e le procedure finalizzate alla loro immediata accoglienza prevedendo che** «il Ministero dell'interno coordini la costituzione di strutture temporanee per l'accoglienza, individuate e autorizzate dalle Regioni, di concerto con le Prefetture e gli Enti locali, e al contempo si impegni ad aumentare in maniera congrua la capienza di posti nella rete Sprar specificamente dedicati all'accoglienza di tutti i minori stranieri non accompagnati [quindi **non solo per i minori richiedenti asilo**], sulla base di procedure accelerate, in attesa di emanazione di specifico bando»; inoltre, «nel rispetto della normativa vigente in materia di autorizzazione e accreditamento delle strutture di accoglienza per minori, le Regioni e le Province autonome nella propria autonomia potranno adottare misure finalizzate ad aumentare fino al 25% le potenzialità di accoglienza delle strutture autorizzate o accreditate nel territorio di competenza, come avvenuto durante l'emergenza Nord Africa».

Il sistema – che attribuisce la competenza al Ministero dell'interno e non più al Ministero del lavoro e delle politiche sociali – si articola attraverso l'attivazione di strutture dislocate sul territorio e deputate all'accoglienza di brevissima durata (60 giorni estensibili a 90 in casi eccezionali e da motivare), per la fase di primo rintraccio (con funzioni di identificazione, eventuale accertamento dell'età dei minori e dello status giuridico), e attraverso la pianificazione dell'accoglienza successiva con un adeguato potenziamento dei posti della rete Sprar, nell'ambito degli specifici progetti

territoriali. Un bando ha già provveduto all'individuazione di 10 strutture e un altro ne ha individuate altre 10.

Tale assetto, tra l'altro, recepisce i contenuti della **proposta di legge n. 1658, Modifiche al Testo unico di cui al decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286, e altre disposizioni concernenti misure di protezione dei minori stranieri non accompagnati**, presentato da Sandra Zampa alla Camera il 4 ottobre 2013 e che, dal 22 ottobre 2014, è in corso di esame in Commissione.

Ministero della giustizia, Circolare 24 luglio 2014 - *Rilascio del certificato del casellario a richiesta del datore di lavoro, secondo l'art. 25-bis DPR 313/2002, introdotto dal D.Lgs. 39/2014 lotta contro l'abuso e lo sfruttamento sessuale dei minori e la pornografia minorile*

Il Ministero della giustizia, con la circolare del 24 luglio⁴ comunica le modifiche tecniche al Sistema informativo del casellario (Sic) che consentono di produrre un certificato secondo le disposizioni contenute nell'art. 25-bis del DPR n. 313/2002 (TU del casellario) secondo cui gli uffici locali possono rilasciare il certificato denominato «certificato penale del casellario giudiziale (art. 25-bis in relazione all'art. 25 DPR 14/11/2002 n. 313)», che contiene le iscrizioni relative a **condanne per i reati** di cui agli articoli 600-bis, 600-ter, 600-quater, 600-quater 1, 600-quinquies e 609-undecies del codice penale, ovvero **l'irrogazione di sanzioni interdittive** all'esercizio di attività che comportino contatti diretti e regolari con minori (la pena accessoria dell'interdizione perpetua da qualunque incarico nelle scuole di ogni ordine e grado, e da ogni ufficio o servizio in istituzioni o strutture pubbliche o private frequentate prevalentemente da minori (artt. 609-nonies 2° comma cp, 600-septies 2° comma cp); nonché la misura sicurezza del divieto di svolgere lavori che prevedano un contatto abituale con minori (art. 609-nonies 3° comma cp)).

Legge 11 agosto 2014, n. 117, *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto legge 26 giugno 2014, n. 92, recante disposizioni urgenti in materia di rimedi risarcitori in favore dei detenuti e degli internati che hanno subito un trattamento in violazione dell'articolo 3 della convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali, nonché di modifiche al codice di procedura penale e alle disposizioni di attuazione, all'ordinamento del Corpo di polizia penitenziaria e all'ordinamento penitenziario, anche minorile*

La legge 117/2014 introduce, fra altre, una serie di misure relative alla realtà carceraria prevedendo rimedi di tipo risarcitorio in favore di detenuti sottoposti a trattamenti inumani o degradanti (in violazione dell'articolo 3 della Convenzione europea dei diritti dell'uomo (Cedu)). Tale legge introduce, poi, nuovi obblighi di comunicazione circa i provvedimenti degli uffici di sorveglianza relativi alla libertà personale di soggetti condannati da Corti internazionali e prevede anche importanti modifiche che coinvolgono le attività collegate con l'amministrazione della giustizia minorile. Infatti estende ai maggiorenni, di età inferiore a 25 anni, per i quali non ricorrano particolari ragioni di sicurezza, l'applicazione delle disposizioni sull'esecuzione dei provvedimenti limitativi della libertà personale previste finora nei confronti dei minori di 21 anni (le misure alternative a quest'età diminuiscono significativamente il rischio di recidiva). Così adesso l'art. 5, modificando l'art. 24 del D.Lgs. 272/1989 sul procedimento penale minorile, disciplina l'ipotesi in cui il giovane non abbia compiuto 25 anni al momento dell'esecuzione della misura restrittiva prevedendo che l'esecuzione della pena detentiva (o della misura di sicurezza o di una sanzione sostitutiva ovvero di una misura cautelare) sia disciplinata dal procedimento minorile e che l'autore del reato sia affidato al personale dei servizi minorili.

⁴ Si ricorda che il 6 aprile 2014 è entrato in vigore il D.Lgs. 4 marzo 2014, n. 39 attuativo della direttiva 2011/93/UE sulla lotta contro l'abuso e lo sfruttamento sessuale dei minori e la pornografia minorile che ha introdotto l'art. 25-bis al DPR 313/2002 delle disposizioni legislative e regolamentari in materia di casellario giudiziale, di anagrafe delle sanzioni amministrative dipendenti da reato e dei relativi carichi pendenti. A partire da tale data, per la previsione di cui all'articolo 25-bis del DPR 313 i datori di lavoro che vogliono impiegare una persona per lo svolgimento di attività professionali o volontarie che comportino contatti diretti e regolari con minori, dovranno acquisire il certificato di cui all'articolo 25 del richiamato TU in modo da verificare l'esistenza di condanne per i reati di cui agli articoli 600-bis, 600-ter, 600-quater, 600-quinquies e 609-undecies del codice penale, ovvero l'irrogazione di sanzioni interdittive all'esercizio di attività che comportino contatti diretti e regolari con minori.

NORMATIVA REGIONALE

Misure generali di applicazione
(artt. 4, 42, 44 para. 6)

Friuli-Venezia Giulia, LR 16 maggio 2014, n. 9, *Istituzione del Garante regionale dei diritti della persona*

Molise, LR 6 maggio 2014, n. 13, *Riordino del sistema regionale integrato degli interventi e servizi sociali*

In linea con quanto previsto dalla normativa internazionale, europea e statale, la Regione **Friuli-Venezia Giulia, approva la LR 9/2014** con cui viene istituita la figura del Garante regionale per i diritti della persona individuando, così, nei bambini, negli adolescenti, nelle persone in carcere e in quelle a rischio di discriminazione i principali soggetti oggetto di tutela. La legge descrive la composizione della nuova figura del Garante (collegiale, composta dal Presidente e da due componenti) (**art. 2**), e le funzioni di indirizzo e coordinamento con mansioni specifiche di garanzia per i bambini e gli adolescenti. L'intero collegio è scelto tra persone di indiscussa moralità e specifica competenza nelle discipline afferenti alla tutela dei diritti umani che esercitano le proprie funzioni sul territorio regionale in piena autonomia e indipendenza, infatti il Garante non è sottoposto ad alcuna forma di controllo gerarchico o funzionale. La legge indica poi dettagliatamente le funzioni che è chiamato a svolgere:

- diffondere – attraverso iniziative di sensibilizzazione – una cultura che metta in primo piano i diritti delle persone;
- formare e aggiornare gli operatori sociali, sanitari ed educativi che operano per il funzionamento della legge;
- fare osservazioni e dare pareri su progetti di legge, atti di pianificazione o di indirizzo della Regione, degli enti da essa dipendenti o degli enti locali;
- svolgere attività di difesa civica riferita alle violazioni dei diritti dei minori, delle persone private delle libertà personali e di quelle a rischio di discriminazione.

Sebbene l'intera legge sia improntata alla tutela dei diritti delle persone è soprattutto l'art. 8 pensato per attuare una forma di garanzia per i bambini e gli adolescenti. In questo si stabilisce specificatamente che il Garante:

- a) verifichi e promuova il rispetto dei diritti dei bambini e degli adolescenti alla vita, alla salute, all'istruzione e alla famiglia, all'educazione, all'ascolto e alla partecipazione e più in generale a tutti i diritti sanciti dalla Convenzione di New York del 1989;
- b) solleciti l'adozione di provvedimenti normativi a tutela dei diritti dei minori presenti sul territorio regionale e ne verifichi la corretta attuazione delle norme (è richiesta un'attenzione rafforzata quando si tratta di bambini e adolescenti svantaggiati e vulnerabili⁵);
- c) proponga linee di indirizzo, protocolli di intesa, iniziative di vario genere azioni di accompagnamento e mediazione tra l'autorità giudiziaria, l'Ufficio scolastico regionale, i servizi sociali e sanitari, nonché le associazioni e il volontariato operanti nel settore attinente;
- d) promuova iniziative di informazione e di sensibilizzazione rivolte all'opinione pubblica e in ambito scolastico sul rispetto dei diritti dei bambini e degli adolescenti, nonché iniziative per sviluppare la cultura della legalità;
- e) selezioni, prepari, offra consulenza e sostegno alle persone disponibili ad assumere funzioni di tutore legale, protutore, curatore speciale del minore, provvedendo anche all'aggiornamento del relativo elenco;
- f) favorisca la creazione delle corrette modalità di ascolto dei bambini e degli adolescenti;
- g) segnali ai servizi e alle strutture socioassistenziali e sanitarie le situazioni di carenza di tutela, i comportamenti ritenuti lesivi dei loro diritti, le violazioni dei diritti dei minori, anche sulla base di informazioni pervenute da persone – anche minorenni – o da persone giuridiche.

La Regione Friuli-Venezia Giulia non rinuncia poi a una funzione fondamentale del Garante che è quella scritta alla lettera h) che dà la possibilità al Garante di andare nelle strutture ovunque si trovino i minori collocati al di fuori della propria famiglia al fine di vigilare sull'assistenza prestata. Inoltre, prose-

⁵ Sono i minori provenienti da Paesi terzi non accompagnati, i minori richiedenti asilo, i minori vittime di tratta o figli di vittime di tratta, i soggetti con disabilità, i minori collocati al di fuori della famiglia di origine o situati negli istituti penali.

guendo con le funzioni attribuite al Garante vediamo che lo stesso: richiede informazioni circa il trattamento dei minori provenienti da Paesi terzi non accompagnati presenti sul territorio, verificando gli interventi di accoglienza, di inserimento e di tutela giuridica; propone soluzioni per favorire l'attuazione di misure alternative alla detenzione per i minori in carcere (a proposito di misure alternative **l'art. 9** chiede di favorirne l'attuazione nei confronti delle madri di bambini di età inferiore ai sei anni e delle persone detenute nel periodo conclusivo della pena); vigila sulla programmazione radiotelevisiva e sulla comunicazione a mezzo stampa; collabora con le istituzioni scolastiche per promuovere azioni di contrasto alla dispersione scolastica e azioni positive per la diffusione della cultura e del rispetto delle differenze; promuove iniziative volte a prolungare, anche dopo la maggiore età e fino al loro compimento le attività in corso di tipo educativo, di formazione o di sostegno.

La Regione Molise con l'approvazione della legge 13/2014 sul riordino del sistema integrato di interventi e servizi sociali, individua le attività di predisposizione ed erogazione di servizi o prestazioni economiche destinate alla rimozione e al superamento delle situazioni di difficoltà che le persone incontrano nel corso della vita recependo, in tal modo, la legge quadro nazionale (L. 328/2000) e dotandosi di una cornice normativa di riferimento per l'autonomia delle singole persone, le pari opportunità, la non discriminazione, la costruzione di comunità solidali, l'eliminazione e la riduzione delle condizioni di disagio e di esclusione. La legge mette in evidenza i principali protagonisti chiamati a operare (soggetti istituzionali, i sindacati, gli enti di patronato, le parti sociali, il terzo settore e il volontariato) e definisce i ruoli e le competenze dei soggetti coinvolti nella gestione dei servizi sociali; inoltre istituisce anche la Consulta regionale per le politiche sociali (art. 27) e la Conferenza regionale delle politiche sociali (art. 28).

Sebbene non diretto solo ai minori, **l'art. 3** della legge in esame individua alcuni principi a cui si ispira il sistema integrato; trattandosi di principi essenziali per il raggiungimento dei fini della legge stessa ne ricordiamo alcuni: rispetto della libertà e della dignità della

persona; garanzia dell'uguaglianza e pari opportunità in relazione a condizioni sociali; valorizzazione delle potenzialità delle risorse della persona e delle differenze di genere; personalizzazione degli interventi; valorizzazione e sostegno del ruolo peculiare delle famiglie quali luoghi privilegiati per lo sviluppo e la cura della persona.

All'**art. 4** la legge ribadisce che nelle more della definizione dei livelli essenziali delle prestazioni sociali da parte dello Stato, la Regione e gli Enti locali garantiscono le prestazioni e i servizi essenziali per assicurare il rispetto degli obiettivi tenendo conto delle risorse disponibili e delle esigenze delle diverse articolazioni territoriali. **L'art. 5**, invece, fissa il diritto di accesso agli interventi e ai servizi del sistema integrato per tutti coloro che sono residenti in Molise e specifica alcune categorie di persone a vario titolo presenti nel territorio della Regione che hanno il diritto ad accedere agli interventi e ai servizi del sistema integrato e in particolar modo «i minori di qualsiasi nazionalità e comunque presenti nel territorio della regione». **L'art. 15** e **l'art. 44** collocano la famiglia al centro del sistema integrato promuovendo un sistema diretto a sostenerla quando è in difficoltà o in uno stato di disagio occupandosi della cura dei minori. In particolare quest'ultimo articolo sottolinea l'importanza del ruolo delle politiche rivolte alla famiglia che devono consistere «nell'insieme degli interventi e dei servizi volti a favorire l'assolvimento delle responsabilità familiari, a sostenere la genitorialità, la maternità e la nascita, a individuare precocemente e affrontare le situazioni di disagio sociale ed economico delle famiglie, a creare reti di solidarietà locali».

L'art. 20 prevede poi che tutte le strutture e i servizi socioassistenziali – già operanti o di nuova istituzione – siano soggetti all'autorizzazione al funzionamento quando sono rivolti ai minori a scopo integrativo o sostitutivo della famiglia; o a nuclei familiari (anche immigrati) in specifiche situazioni di difficoltà economica, connesse a forme estreme di povertà, anche temporanee. All'**art. 40** la Regione provvede a istituire un fondo sociale per la realizzazione del sistema integrato costituito con le risorse provenienti dal Fondo nazionale politiche sociali e con le risorse proprie della Regione. Tali risorse saranno vincolate (nelle modalità

di erogazione e nella scelta degli interventi) dalle indicazioni del Piano sociale regionale. La Regione in particolare finanzia gli interventi e le prestazioni sociali per il raggiungimento dei livelli minimi di assistenza previsti dall'art. 4, mentre i Comuni cofinanziano l'erogazione dei servizi sociali, per il raggiungimento dei livelli con risorse proprie almeno nella misura prevista dal Piano sociale regionale.

La Regione con la legge in esame promuove poi la realizzazione di una rete estesa, qualificata e differenziata su tutto il territorio regionale di strutture e servizi socioeducativi per la prima infanzia con l'obiettivo di sostenere lo sviluppo e il benessere del bambino, il ruolo educativo dei genitori, la conciliazione dei tempi di vita e di lavoro, e con un'attenzione particolare anche alle ricadute occupazionali connesse.

L'art. 45 si occupa poi di tematiche specificamente rivolte ai minori, quali la tempestiva segnalazione da parte dei servizi di assistenza all'autorità giudiziaria quando sono a conoscenza dello stato di abbandono di un minore; l'affidamento temporaneo dei minori a famiglie, a servizi residenziali socioeducativi o delle altre tipologie di affidamento, sottolineando che in tutti gli atti promossi nei confronti di bambini e adolescenti l'interesse del minore è considerato superiore. Infine la legge ricorda, all'art. 51, che per concorrere al contrasto della violenza contro le donne, i minori e in ambito familiare, la Regione opera nell'ambito gli interventi previsti dalla legge regionale 10 ottobre 2013, n. 15.

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

Emilia-Romagna LR 27 giugno 2014, n. 6. *Legge quadro per la parità e contro le discriminazioni di genere*

La legge 6/2014 si fonda sul principio secondo cui chiedere la rimozione di ogni forma di disuguaglianza e di discriminazione diretta o indiretta nei confronti delle persone soprattutto delle bambine, delle ragazze e delle donne valorizza la differenza di genere e l'affermazione della specificità, libertà e autonomia femminile per il raggiungimento della parità giuridica e sociale tra donne e uomini. Disciplinando gli ambiti dove è necessario che si

affermino tali principi la nuova legge prevede che: il primo ambito è quello del sistema della rappresentanza (art. 4) per il quale la Regione chiede la rimozione degli ostacoli che impediscono la piena parità di accesso alle cariche elettive dotandosi di specifiche norme e introducendo correttivi paritari volti al perseguimento di una compiuta democrazia paritaria. Il secondo ambito preso in considerazione è relativo alla cittadinanza di genere e al rispetto delle differenze (vedi gli interessanti artt. 7 e 9 sul linguaggio di genere e lessico delle differenze) che sostiene – con un approccio multidisciplinare al rispetto delle differenze e al superamento degli stereotipi e delle discriminazioni – progetti e iniziative nelle scuole, comprese le scuole dell'infanzia. L'art. 12 riconosce l'attività motoria e sportiva come un importante strumento educativo oltre che una forma di prevenzione di patologie e promozione della salute della persona costituendo, pertanto, anche un arricchimento e un sostegno alla socializzazione e all'integrazione sociale. A tal fine la Regione promuove e favorisce la partecipazione di maschi e femmine (minori e adulti) a tutti gli sport fuori dagli stereotipi di discipline considerate tradizionalmente femminili o maschili.

La legge disciplina poi l'attuazione di interventi di promozione di indirizzi di prevenzione alla violenza di genere per i minori che hanno assistito a fenomeni di violenza finalizzati al superamento del trauma subito, mediante linee di intervento previste dal Piano regionale (art. 21). Inoltre in collaborazione con gli enti locali, sostiene gli interventi di prevenzione sociosanitaria per le persone che si prostituiscono, realizzando azioni di sistema per l'emersione e il monitoraggio del fenomeno (art. 22). La legge si occupa anche del contrasto del fenomeno dei matrimoni forzati (art. 23) per il quale prevede interventi di sostegno alle ragazze a cui di fatto è stato imposto il matrimonio.

Sempre in un'ottica di interventi volti a prevenire le discriminazioni dovute al genere, la Regione (sulla base della disciplina statale che vieta le pratiche di mutilazione genitale femminile ex lege 9 gennaio 2006 n. 7) promuove iniziative di sensibilizzazione e di formazione per sviluppare l'integrazione nel rispetto dei diritti fondamentali della persona, in particolare delle donne e delle bambine e promuove la collaborazione con l'Ufficio scolastico regiona-

le al fine di organizzare corsi di informazione per gli insegnanti delle scuole dell'obbligo, con il coinvolgimento dei genitori delle bambine e dei bambini immigrati, e per diffondere in classe la conoscenza dei diritti delle donne e delle bambine. Infine, la Regione prende in considerazione anche una disciplina specifica contro le discriminazioni dell'immagine femminile che miri al superamento dei messaggi e degli stereotipi basati sul genere (**art. 34**): in questo senso deve essere letta l'assegnazione dell'Emilia-Romagna di un riconoscimento annuale, non in denaro, alla pubblicità che meglio abbia saputo rappresentare la figura femminile.

Ambiente familiare e assistenza alternativa
(artt. 5, 9-11, 18 par. 1 e 2, 19-21, 25, 27 par. 4, 39)

Regione Lombardia, LR 24 giugno 2014, n. 18, *Norme a tutela dei coniugi separati o divorziati, in condizione di disagio, in particolare con figli minori*

La Regione Lombardia con l'approvazione della LR 18/2014 mette un'attenzione speciale al problema della rottura del rapporto matrimoniale che comporta sempre, oltre alla separazione affettiva, anche la necessità di dover riorganizzare le risorse economiche. I destinatari della legge sono i coniugi separati

o divorziati in condizione di disagio sociale ed economico, con figli minori (o maggiorenni portatori di handicap grave), residenti in Lombardia da almeno cinque anni, destinatari di provvedimenti, anche provvisori e urgenti, emessi dall'Autorità giudiziaria che ne disciplinano gli impegni economici e patrimoniali. La legge mette bene in evidenza **all'art. 2 comma 2** che, al contrario, non potranno usufruire dei benefici previsti dalla legge i coniugi separati o divorziati che vengano meno ai loro doveri di cura e mantenimento dei figli. La base per tutti gli articoli è data dagli istituti disciplinati dalle leggi regionali 23/1999 (Politiche regionali per la famiglia), la 34/2004 (Politiche regionali per i minori) e la 3/2008 (Governo della rete degli interventi e dei servizi alla persona in ambito sociale e socio-sanitario).

Specificatamente la legge prevede: criteri e condizioni (**art. 6**), volti a consentire il recupero e la conservazione dell'autonomia e di un'esistenza dignitosa; il sostegno abitativo (**art. 5**) attraverso la promozione di protocolli d'intesa per la concessione di alloggi a canone agevolato in prossimità del luogo di residenza dei figli e l'assegnazione di alloggi di edilizia residenziale pubblica in via d'urgenza, in deroga alle graduatorie comunali; l'erogazione di servizi di assistenza e mediazione familiare (**art. 4**) tramite i consultori quali centri dedicati per la mediazione familiare, l'orientamento, la consulenza legale, psicologica, sociale, educativa.

HANNO SCRITTO IN QUESTO NUMERO

MARTA ANGELOTTI

Laureata in Scienze naturali, membro del Centro interuniversitario Iris - Istituto di ricerca interdisciplinare sulla sostenibilità. Gli interessi di ricerca si focalizzano sull'importanza della relazione bambini e natura in un'ottica di educazione alla sostenibilità e acquisizione di consapevolezza della propria identità ecologica. Da circa una decina di anni si occupa di didattica delle scienze della vita ed educazione alla sostenibilità nell'ambito della formazione di futuri insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria. Collabora inoltre con alcune scuole dell'infanzia con le quali porta avanti percorsi di "educazione in natura" integrati nell'offerta formativa annuale.

LORELLA BAGGIANI

Funzionario della Regione Toscana si occupa dei percorsi e dei progetti dedicati alla promozione e alla tutela dei diritti dei minori e al sostegno alle famiglie. Ha scritto, curato e collaborato a numerosi volumi e articoli, tra gli ultimi, *Il lavoro sociale con bambini e ragazzi in Toscana: dati, approfondimenti, esperienze* (2014), *I genitori nello spazio di vita dei bambini toscani tra percorsi consolidati di monitoraggio e nuove sfide progettuali* (2014), *Sector for family policies and the protection of minors DG citizenship rights and social cohesion* (2015).

ERIKA BERNACCHI

Laureata in Scienze politiche, esperta in diritti dell'infanzia e delle donne, è ricercatrice presso l'Istituto degli Innocenti dove opera dal 2001. Si è occupata in particolare di ricerca e progetti sulle politiche per l'infanzia in ambito europeo e internazionale ed è stata coordinatrice del Segretariato della Rete europea di osservatori nazionali per l'infanzia (ChildONEurope). Nel 2013 ha conseguito un dottorato di ricerca in Women's studies presso University College of Dublin con una tesi sulle associazioni interculturali di donne alla luce delle teorie del femminismo postcoloniale.

FABRIZIO BERTOLINO

Ricercatore in Pedagogia generale e sociale presso l'Università della Valle d'Aosta, dove si occupa di formazione dei futuri insegnanti. Membro del Centro interuniversitario Iris - Istituto di ricerca interdisciplinare sulla sostenibilità, negli anni ha rivolto gli interessi di ricerca verso ambiti ponte tra la cultura umanistica e quella scientifica, costruendo una professionalità specifica nel campo dell'educazione ambientale e della didattica delle scienze. Dal 2001 al 2011, oltre all'attività di ricerca e didattica in ambito universitario, ha ricoperto la carica di presidente del Parco naturale della Collina Torinese.

FRANCESCA CIABOTTI

Pedagogista. Si occupa di formazione del personale educativo, di ricerca e sviluppo dei servizi per l'infanzia 0-6 anni, collaborando con numerosi e diversi soggetti professionali, enti di formazione e comuni. È membro della Segreteria del Gruppo nazionale Nidi e infanzia e del Comitato di redazione della rivista *Bambini*.

DANIELA DEL BOCA

Ph.D. Università di Wisconsin-Madison, è professore di Economia alla Università di Torino, fellow del Collegio Carlo Alberto e dell'IZA e direttore del Centro di economia della famiglia (Child). Nel 2007 è stato membro del Comitato scientifico dell'Osservatorio sulla famiglia del Ministero delle politiche sociali. Dal 2012 fa parte del Consiglio generale della Compagnia di San Paolo e dal 2014 è membro del Comitato scientifico della Confindustria.

ROSA DI GIOIA

Dottore di ricerca in Metodologia delle scienze sociali, attualmente lavora presso l'Istituto degli Innocenti. Tra le sue pubblicazioni più recenti: *Alla ricerca dell'inclusione: viaggio tra le fonti statistiche*, in Lelli, S., Sacchetti, F., Tirini, S. (a cura di), *Conflitti identitari e pratiche delle istituzioni*, Franco Angeli, 2014; *Affari di camorra in Toscana: il mercato degli stracci tra Prato ed Ercolano* (con Graziana Corica), in Sciarrone, R. (a cura di), *Il Nord delle mafie: la criminalità organizzata nelle aree non tradizionali: affari, politica e territorio*, Carocci, 2014.

ALDO FORTUNATI

Esperto di sviluppo infantile e di politiche per l'infanzia, ha diretto e realizzato programmi di ricerca e formazione in vari contesti locali in Toscana, in Italia e in diversi Paesi della Comunità europea e dell'America Latina, dove recentemente coordina alcuni progetti di cooperazione. Interessato ai temi del design, ha sviluppato un modello di nido e ha firmato una linea di arredi per l'infanzia. Nelle funzioni di direttore dell'Area educativa dell'Istituto degli Innocenti, posizione ricoperta dalla fine degli anni '90, ha coordinato attività di monitoraggio e indagini specifiche sui servizi educativi nel quadro di programmi del Governo nazionale e della Regione Toscana. Autore di numerosi volumi e contributi pubblicati in Italia e all'estero, i suoi più recenti volumi sulle esperienze educative toscane sono stati tradotti in inglese, spagnolo e portoghese.

CRISTINA GABBIANI

Laureata in Pedagogia, lavora dal 1998 all'Istituto degli Innocenti di Firenze. Dopo alcuni anni di esperienza come educatrice nei servizi di accoglienza e nei servizi educativi per la prima infanzia, attualmente svolge la propria attività nell'Area educativa, con funzioni di

coordinamento. Ha collaborato alla realizzazione di attività di ricerca in materia di servizi educativi e recentemente ha curato l'assistenza tecnica al gruppo di lavoro "Servizi socio educativi per la prima infanzia e qualità del sistema scolastico" dell'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, nell'ambito delle attività del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza.

FRANCESCA GALLI

Assistente sociale, sociologa, attualmente coordinatrice del Servizio minori fuori famiglia del Comune di Napoli. È stata la responsabile istituzionale del progetto Azioni di supporto alla programmazione sociale partecipata e ai sistemi di welfare territoriale, nell'ambito del quale si sono attivate diverse iniziative di implementazione delle competenze dei servizi sociali territoriali e, in particolare, il Percorso di consulenza e supervisione.

MARIANNA GIORDANO

Assistente sociale, esperta. Impegnata in servizi per l'infanzia e le famiglie, nonché nella consulenza e formazione per gli operatori; autrice di numerosi articoli sul lavoro di tutela dell'infanzia. È stata responsabile del Percorso di consulenza e supervisione realizzato dalla cooperativa sociale L'Orsa maggiore per conto del Comune di Napoli nel 2012-2014.

BARBARA GUASTELLA

Giornalista, ha collaborato ad alcuni quotidiani e settimanali, occupandosi, fra l'altro, di cinema e temi sociali. Attualmente è redattrice del sito minori.gov.it. Nel 2008 ha curato la rassegna stampa specializzata sull'obbligo di istruzione per conto dell'Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa di Firenze (allora Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica), ente con il quale ha continuato a collaborare fino al 2010. Nel 2009 ha pubblicato *Viaggio della memoria a Ebensee e Mauthausen*.

CRISTINA MARTELLINI

Laureata in Giurisprudenza. È stata caposettore dei Servizi demografici-sociali del Comune di Chiaravalle negli anni 1978/1989. Successivamente dirigente della Regione Marche in vari settori: Gabinetto del Presidente, Avvocatura regionale, Servizio personale, Servizio organizzazione e, dal 2005 a oggi, Servizio agricoltura.

CRISTINA MATTIUZZO

Laureata in Scienze politiche all'Università di Trieste, dal 2010 è ricercatrice presso l'Istituto degli Innocenti. Ha collaborato dal 2005 nell'ambito delle attività del Centro nazionale, in particolare nelle attività di ricerca e monitoraggio. Dal 2000 si è occupata di temi quali lo sfruttamento del lavoro minorile e l'immigrazione, collaborando con enti pubblici e privati sia nel contesto locale che della cooperazione internazionale. Nel 2013 ha curato per l'Istituto degli Innocenti la ricerca regio-

nale *L'accoglienza di tipo semiresidenziale in Toscana: indagine regionale sui servizi semiresidenziali*.

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.

STEFANIA PENDEZZA

Esperta di multifunzionalità agraria, ha legato il proprio nome all'affermazione del fenomeno della didattica agroambientale in Italia. Autrice di oltre quaranta libri e sussidi didattici, ha realizzato numerosi interventi formativi rivolti a operatori di fattorie didattiche di diverse province e regioni, finalizzati alla creazione di percorsi per le diverse tipologie di utenti, con particolare attenzione al mondo della scuola del quale ha esperienza diretta in qualità di docente. Collabora con diversi enti pubblici e privati per la promozione di una cultura del cibo, per la valorizzazione del territorio, per lo sviluppo del turismo rurale, così come dell'agricoltura sociale, ambito nel quale si occupa dal 2004 di diversi progetti pilota. Da alcuni anni a questa parte promuove iniziative volte a valorizzare il territorio rurale in vista e oltre Expo 2015.

ROBERTO RICCIOTTI

Statistico ed esperto di sistemi di monitoraggio e di ricerca, lavora da venti anni sui temi di ambito educativo, sanitario e sociale. È amministratore della società Numeria Statistiche con la quale collabora con l'Istituto degli Innocenti di Firenze occupandosi prevalentemente delle attività del Centro regionale toscano di documentazione per l'infanzia e l'adolescenza. È coautore di numerose pubblicazioni, tra le ultime si ricordano: *Il lavoro sociale con bambini e ragazzi in Toscana* (2014) e *Le adozioni nazionali e internazionali in Toscana* (2014).

ARIANNA SAULINI

Avvocato, laureata in diritto internazionale con una tesi su *La protezione internazionale del minore nella Convenzione Onu del 20 novembre 1989*, esperta di politiche per l'infanzia, lavora per Save the Children Italia onlus nell'unità di Advocacy come European and domestic advocacy manager. Dal 2000 coordina ed è portavoce del network Gruppo di lavoro per la Convenzione Onu sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (Gruppo CRC), che predispone ogni anno un rapporto aggiornato sullo stato di attuazione della Convenzione in Italia. È autrice di diversi articoli sul tema della giustizia minorile nonché curatrice di tutti i rapporti annuali del Gruppo CRC.